

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

**Педагогические технологии:  
результаты исследований  
Ярославской научной школы**

МОНОГРАФИЯ

Ярославль  
2015

УДК 37  
ББК 74.202.5  
П 24

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Рецензенты:

**Белкина Валентина Николаевна,**  
доктор педагогических наук, профессор  
**Галицких Елена Олеговна,**  
доктор педагогических наук, профессор

П 24 **Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы» [Текст] :** монография / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – 453 с.

**ISBN**

В предлагаемом издании педагогические технологии рассматриваются как проблема науки и практики: изложены основные теоретические положения, представлены технологии индивидуализации образовательного процесса и сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся, технологии продуктивного и субъектно-ориентированного педагогического процесса (частные и локальные), организационно-управленческие технологии в образовании.

УДК 37  
ББК 74.202.5

**ISBN**

© ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2015.  
© Коллектив авторов, 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b>	6
<b>1. Педагогические технологии как проблема науки и практики</b>	
1.1. <i>Юдин В.В.</i> Генезис технологического подхода в отечественной педагогической науке	11
1.2. <i>Юдин В.В.</i> Характеристики типов педагогического процесса	20
1.3. <i>Байбородова Л.В.</i> Проблемы теории и практики использования педагогических технологий	33
1.4. <i>Байбородова Л.В., Харисова И.Г.</i> Связь понятия «педагогическая технология» с другими категориями	44
1.5. <i>Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Юдин В.В.</i> Классификации педагогических технологий	53
1.6. <i>Рожков М.И.</i> Экзистенциальный подход как методологическая основа воспитательной технологии	63
1.7. <i>Байбородова Л.В.</i> Освоение педагогами субъектно-ориентированных технологий	74
<b>2. Технологии индивидуализации образовательного процесса и сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся</b>	
2.1. <i>Бурлакова Т.В.</i> Индивидуализированные технологии в подготовке будущих учителей	87
2.2. <i>Кривунь М.П.</i> Технология тьюторского сопровождения	107
2.3. <i>Байбородова Л.В.</i> Проектирование индивидуальной образовательной деятельности учащихся	130
2.4. <i>Артемьева Л.Н.</i> Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студентов педагогического вуза при изучении курса педагогики	148
2.5. <i>Артемьева Л.Н.</i> Проектирование индивидуальной образовательной деятельности будущих педагогов при изучении учебной дисциплины и темы	168

2.6. <i>Царькова К.М.</i> Технологии индивидуализации самостоятельной деятельности студентов заочной формы обучения	183
2.7. <i>Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Щелкунова Л.А.</i> Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности студентов в период практики по воспитательной работе	196
2.8. <i>Яковлева Ю.В.</i> Технологии развития эмоциональной устойчивости будущего учителя	207
2.9. <i>Харисова И.Г.</i> Технологическое обеспечение сопровождения детей в различных жизненных ситуациях, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	220

### **3. Технологии продуктивного и субъектно-ориентированного педагогического процесса**

3.1. <i>Харисова И.Г.</i> Технология «Портфолио» как средство сопровождения индивидуальной образовательной деятельности детей	236
3.2. <i>Байбородова Л.В.</i> Технология проектной деятельности школьников	254
3.3. <i>Курносова С.А.</i> Технологии воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников	273
3.4. <i>Белкина В.В.</i> Технологии развития творческих способностей детей в условиях дополнительного образования	284
3.5. <i>Кузнецова О.В.</i> Технология формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения	296

#### **4. Организационно-управленческие технологии в образовании**

4.1. <i>Золотарева А.В.</i> Технологии управления образовательным учреждением	313
4.2. <i>Кириченко Е.Б.</i> Технологии решения педагогической проблемы	339
4.3. <i>Байбородова Л.В.</i> Технологии развития детского самоуправления	354
4.4. <i>Харисова И.Г.</i> Технология организации трудовой деятельности детей	371
4.5. <i>Байбородова Л.В., Кротова М.В.</i> Технологии развития взаимодействия детей разного возраста в условиях дополнительного образования	387
4.6. <i>Золотарева А.В., Паладьев С.Л.</i> Технологии интеграции общего и дополнительного образования	400
4.7. <i>Байбородова Л.В.</i> Технологии взаимодействия педагогов и семьи	424
<b>Библиографический список</b>	442
<b>Сведения об авторах</b>	454

## **ВВЕДЕНИЕ**

В 1995 году в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского был создан институт педагогики и психологии, в состав которого вошла и кафедра педагогических технологий под руководством профессора Л.В. Байбородовой. Исследования кафедры как общеуниверситетской были сосредоточены на проработке общих подходов к образованию разных ступеней, отвечающих запросам социума и производства, и прежде всего на исследовании современных технологий, применимых к обучению в разных предметных областях, а также к воспитанию, развитию детей всех возрастных категорий.

Главными направлениями исследований кафедры педагогических технологий ЯГПУ являются:

- методологические вопросы изучения воспитательного и образовательного процессов, подходов к исследованию проблемы педагогических технологий (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, А.П. Чернявская, В.В. Юдин);

- определение сущности понятия «технологии», взаимосвязь его с другими педагогическими явлениями, классификация технологий (Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова, В.В. Юдин);

- технологии индивидуализации образовательного процесса (Л.В. Байбородова, Т.В. Бурлакова, А.П. Чернявская, И.Г. Харисова, Л.Н. Артемьева, К.М. Царькова);

- технологии педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающихся (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, Е.Б. Кириченко, И.Г. Харисова, М.П. Кривунь);

- технологии субъектно-ориентированного образования (Л.В. Байбородова, С.А. Курносова, А.П. Чернявская, В.В.Юдин, В.В. Белкина, А.А. Кораблева, И.Г. Харисова, Ю.В. Яковлева);

- технологии организации деятельности и управления (Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, И.Г. Харисова, Е.Б. Кириченко, А.А. Кораблева, Л.А. Щелкунова).

За время существования кафедры ее преподаватели защитили докторские диссертации. А.П. Чернявская исследовала проблему формирования партнерской позиции педагога, без которой невозможно использовать технологии, субъектом которых является ребенок. В.В. Юдин разрабатывал теоретические основы технологий в образовании. Два докторанта, научным консультантом которых являлась Л.В. Байбородова, провели исследования, внесшие существенный вклад в разработку технологий индивидуализации образовательного процесса в вузе (Т.В. Бурлакова) и в школе (С.А. Курносова). На кафедре выполнены кандидатские диссертации, посвященные отдельным аспектам технологизации образовательного процесса: 43 - под руководством Л.В. Байбородовой и 6 - под руководством А.П. Чернявской.

Преподаватели кафедры неоднократно проводили исследования по заказу Министерства образования и науки РФ по разработке технологий обучения и воспитания сельских школьников, социализации детей-сирот, участвовали в федеральных проектах по разработке технологий для педагогов дополнительного образования детей, детских домов и интернатов.

На протяжении всех лет существования кафедры педагогических технологий осуществлялась активная деятельность по внедрению результатов исследований, по организации инновационной деятельности в различных регионах страны. Под руководством ученых кафедры в настоящее время работают более 10-ти инновационных площадок федерального и регионального уровней в образовательных учреждениях Ярославской области, в инновационной деятельности участвуют около 60 образовательных организаций.

Кафедра регулярно проводит конференции, семинары и мастер-классы по проблемам использования педагогических технологий. На вебинарах, семинарах, организуемых кафедрой, выступают коллеги – представители научных школ из Санкт-Петербурга (А.П. Тряпицына, А.А. Ахоян), Москвы (В.В. Гузеев, М.Е. Бершадский), Волгограда (В.В. Сериков, М.Н. Борытко), Калининграда (Т.Б. Гребенюк, Н.В. Тамарская), Пскова (Е.Н. Степанов), Кирова (Е.О. Галицких, Г.И. Симонова), Самары (Л.И. Тихомирова), Петропавловск-Камчатский (С.А. Курносова), а также многих других городов (Вологды, Костромы, Иванова и других).

В данной монографии представлен обобщенный итоговый материал многочисленных исследований кафедры двадцатилетнего

периода. Монография содержит 4 раздела: педагогические технологии как проблема науки и практики; технологии индивидуализации образовательного процесса и сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся; технологии продуктивного и субъектно-ориентированного педагогического процесса; организационно-управленческие технологии в образовании.

Особенностью содержания монографии является то, что некоторые проблемы и сами технологии рассматриваются в разных аспектах и контекстах, что подтверждает многообразие в оценке тех или иных педагогических явлений, правомерность существования различных точек зрения, принципиально не противоречащих друг другу, но позволяющих обогатить научные представления специалистов о педагогических технологиях и возможностях их использования.

Преподаватели кафедры постоянно взаимодействуют с коллегами, работающими на других кафедрах Ярославского государственного педагогического университета, поэтому в монографии также представлены материалы, подготовленные учеными всего института педагогики и психологии.

Мы открыты для сотрудничества, приглашаем всех заинтересованных к совместным исследованиям и участию в конференциях, организуемых кафедрой педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

Труды кафедры по проблемам педагогических технологий и их использованию в образовании нашли воплощение в многочисленных монографиях, учебных пособиях, научных статьях. Вот основные из них:

1. Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Кривунь М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: монография. – Ярославль: РИО ЯГПУ, Изд-во «Канцлер», 2014. – 260 с.

2. Байбородова Л.В., Белкина В.В., Харисова И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 344 с.

3. Байбородова Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах. – М.: Просвещение, 2014. – 177 с.

4. Байбородова Л.В., Золотарева А.В., Серебренников Л.Н. Дополнительное образование как система психолого-



педагогического сопровождения развития ребенка: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 220 с.

5. Байбородова Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе: монография – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 281 с.

6. Байбородова Л.В., Кириченко Е.Б., Кривунь М.П., Тарханова И.Ю., Харисова И.Г. Дополнительное образование для детей с особыми образовательными потребностями: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 315 с.

7. Байбородова Л.В., Кириченко Е.Б., Паладьев С.Л., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 2: Организация деятельности: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 316 с.

9. Байбородова Л.В., Куприянова Г.В., Степанов Е.Н., Золотарева А.В., Кораблева А.А. Технологии педагогической деятельности. Часть 3: Проектирование и программирование: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 303 с.

10. Байбородова Л.В., Серебренников Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: учебное пособие для учителей общеобразовательных организаций – М.: Просвещение, 2013. – 175 с.

11. Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности в дополнительном образовании: учебное пособие. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2013. – 345 с.

12. Буракова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы: монография. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2013. – 179 с.

13. Педагогические технологии в условиях модернизации образования: материалы первой Всероссийской заочной научно-практической интернет-конференции (август-ноябрь 2013 г.) / под ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль, Изд-во ЯГПУ, 2013. – 190 с.

14. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии: учебное пособие / под ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.

15. Чернявская А.П. Становление партнерской позиции педа-

гога: монография - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 328 с.

16. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса. – М.: Университетская книга, 2008. – 302 с.

# РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПРОБЛЕМА НАУКИ И ПРАКТИКИ

## 1.1. Генезис технологического подхода в отечественной педагогической науке

© В. В. Юдин

Более двадцати лет в педагогической практике активно используются технологии и столько же, не прекращаясь, идут дискуссии на эту тему. По-прежнему основными обсуждаемыми вопросами являются понятие и классификация технологий, а также место технологического подхода в педагогической науке и развитии образования в стране. Продолжительность дискуссий говорит о том, что «в лоб» проблема не решается и надо вернуться к первоосновам. Необходимо ответить, прежде всего, на следующие вопросы: что заставляет нас обращаться к технологиям? Для решения каких проблем можно привлекать технологический подход?

Можно выделить четыре периода в развитии представлений об образовательных технологиях и их применении. Попытки технологического представления работы массовой школы по аналогии с поточным промышленным производством приписывают еще Я. А. Коменскому. Но активное осмысление технологического видения педагогического процесса началось с 70-х годов прошлого столетия (Р. Дейв). Этот этап характеризуется **равноправным существованием термина «технология» с принципиально разным содержательным наполнением:**

- как технология использования ТСО, в частности компьютерной техники (так, М.В. Кларин именно с использованием компьютеров связывает появление технологического подхода в образовании<sup>1</sup>);
- как обозначение конкретных техник учительской работы («технология организации самостоятельной работы с учебником», «технология учебных демонстраций» и т. п.);

---

<sup>1</sup>Кларин М.Н. Инновационные модели образования в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994.

- как признанная целостная методика новаторов (например, «технология Шаталова», «технология Лысенковой», технологии КСО);
- как последовательность шагов рекомендуемой учебной деятельности, выделенных на основе научных представлений (психологических, социальных, педагогических).

Здесь и далее мы рассматриваем технологию как подход к описанию педагогического процесса, процедуры взаимодействия педагога и ребенка, отмечая, что есть и другое значение термина «педагогическая технология» - часть педагогической науки, теория технологического подхода, изучающая его основы, принципы, состав и классификацию технологий.

Второй период характеризуется появлением области педагогических знаний, позволяющих **структурировать и научно обосновать пошаговые рекомендации по обучению**. В это время была существенно уточнена трактовка понятия, соотношение его с родственными, в частности с понятием «методика», при котором технология понимается как совокупность конкретных действий педагога, приемов проведения занятий и методов обучения (воспитания). Именно это значение рядоположено с «технологией». Последняя пытается зафиксировать сущностно необходимые действия, ведущие к формированию результата, методика характеризует внешнее оформление этих действий.

К концу 90-х годов в педагогике окончательно утвердилось понимание основных характеристик технологии:

- чёткость и определённость в фиксации образовательного результата;
- пошаговая структура действий участников образовательного процесса;
- указания на условия реализуемости (требования к исходному состоянию ученика и масштабу технологии).

Потребность в таких объективно необходимых шагах педагогов резко обозначилась в 80-х годах при появлении разнообразных систем представителей «педагогике сотрудничества». Термин этот отражал характерную и общую особенность опыта новаторов, но не мог быть системообразующим. При несомненном уважении к опыту новаторов, детальному его описанию, отметим, что он практически не переносится, и нет другого В.Ф.Шаталова с теми же

результатами. Повторение системы методических приемов или целостной методики еще не гарантирует результата и не может называться технологией в полном смысле этого слова. Требовалось именно технологическое описание успешных практик, в частности для абстрагированного понимания ключевых сторон «новой педагогики». Это заставило еще раз поставить вопрос о назначении технологии вообще. Дело не в том, что мы используем новый термин: ничего не меняется, если «методы групповой работы» назвать «групповой технологией», а систему учебной работы Л.В. Занкова – «технологией Занкова», а в том, что реализация технологического подхода к обучению и воспитанию дает нам или позволяет дать следующее:

- достаточно высокую гарантию результата (причем здесь мы опираемся не на статистически выверенный опыт, а на объективные причинно-следственные связи, выявленные закономерности, что гораздо надежнее);
- описание педагогического опыта в виде, позволяющем переносить его.

В противовес описательному характеру отечественных рекомендаций в американских традициях все методические инструкции детализированы и максимально формализованы, что оправдывает широко распространенный там термин «*instructuraltechnology*».

Здесь необходимо уточнить, что в настоящее время существует три принципиально разных использования термина «технология»:

1. Модное слово, ничего не меняющее по сути используемых методов, форм, систем.
2. Алгоритм действий – упорядочивание действий педагога.
3. Технология в строгом понимании, соответствующая всем требованиям законосообразности и поэтому гарантирующая результат.

Упорядочивающие технологии удовлетворяют только внешним признакам: оговаривают результат, описывают шаги деятельности (алгоритмическое предписание) участников процесса - и это уже способствует улучшению. Технологии такого плана могут решать любые задачи: образовательные, в частности оценивание, организационные, задачи собственно педагогической деятельности по проектированию и разрешению педагогических проблем (см. табл. 1).

Таблица 1

**Группы упорядочивающих технологий и их примеры**

Образовательные технологии	Организационные технологии	Технологии оценивания	Технологии педагогической деятельности
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Технология проблемного обучения</li> <li>• См. технологии, гарантирующие результат</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• БРС</li> <li>• Разработка индивидуальных образовательных маршрутов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тестирование</li> <li>• На основе портфолио</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Решение проблем</li> <li>• Планирование</li> </ul>

Упорядочивание действий преподавателя потребовало и четкости в систематизации самих технологий. Появились классификации педагогических технологий по видо-родовому соотношению, по психолого-педагогическим основам, по конкретно-методическим видам (В.Ф. Башарин), по используемым парадигмам, охватывающим логические и педагогические подходы (В.В. Гузев). Значительным вкладом здесь был труд ярославского ученого Г.К. Селевко, который систематизировал (хотя и не представил четких оснований классифицирования) огромный пласт технологически представленного опыта (более четырехсот технологий: традиционное обучение и гуманно-личностная ориентация, интенсифицированная деятельность учеников и дидактически усовершенствованный материал, природосообразные, социально-воспитательные и авторские технологии, а также технологии развивающего обучения, открытого образования и проч.).

Критичность ситуации использования технологий на практике, когда разрыв между теоретически выверенным пониманием технологического подхода и некорректным использованием их на практике достиг предела, после которого сама идея технологического подхода могла быть дискредитирована, хорошо описали В.В. Гузев и М.Е. Бершадский в статье «Десять мифов технологического подхода в образовании»<sup>2</sup>. Выскажем здесь нашу солидарность с Р. Дейвом и уверенность, что к концу XX века педагогику можно считать наукой и что можно прописать строго определенные обязательные действия субъектов образовательного процесса, га-

---

<sup>2</sup>Бершадский М.Е., Гузев В.В. Десять мифов технологического подхода в образовании // Педагогические технологии. – 2008. – № 4. – С. 28–42.

рантированно приводящие к достижению заданной педагогической цели. Конечно, речь должна идти не о внешнем оформлении, а о внутренней сути – объективно необходимых шагах деятельности педагога и учащегося.

Нельзя не согласиться с В.А. Сластениным<sup>3</sup>, выдвигающим в качестве сущностного признака технологии законосообразность, и с мнением В.В. Серикова: «Законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса обладает значительно более высокой степенью ... гарантированности результата, чем традиционные способы обучения»<sup>4</sup>.

Третий период был подготовлен и переоценкой целевых ориентиров педагогики. Знания, умения, навыки окончательно уступили роль приоритетной цели образования – компетенциям как целостному опыту, который и является результатом реализации педагогической технологии.

Такая позиция была предвосхищена вкладом следующих ученых:

- теория содержания образования как социального опыта, с одной стороны, и как освоенных способов деятельности, с другой - В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, а также В.С.Леднева;

- законы и закономерности педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Сериков) и метамодель педагогического процесса (В.В. Юдин);

- теории учения как деятельности (В.В. Давыдов, С.Л.Рубинштейн, Т.И. Шамова, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская);

- теория целостного подхода в педагогике (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, Ю.В. Васильев, В.С.Ильин, В.С. Лазарев, Л.И. Новикова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Н.Е.Щуркова);

- уровневый подход к осуществлению учебно-

---

<sup>3</sup>Сластенин В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 41–42.

<sup>4</sup>Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–20.

воспитательного процесса, реализованный в трудах В.П. Беспалько (уровни знаний), Т.И. Шамовой (уровни активности познавательной деятельности ученика), М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Ю.К. Бабанского (классификации методов обучения), а также фиксация качественно различных типов педагогического процесса М.Н. Скаткиным;

- концептуальные подходы к использованию технологий в образовании и соответствующему терминологическому аппарату Л.В. Байбородовой, В.Ф. Башарина, В.П. Беспалько, М.Е. Бершадского, Л.И. Божович, А.А. Вербицкого, В.В. Гузеева, О.Б. Епишевой, М.В. Кларина, Н.В. Кларина, В.М. Монахова, Г.К. Селевко, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, В.А. Трайнева, А.П. Тряпицыной, А.В. Хуторского, Г.П. Щедровицкого, в частности в профессиональном образовании П.А. Силайчева, Ю.К. Черновой, М.А. Чошанова.

Данный период уточнения теоретических основ технологического подхода, в частности базовых закономерностей о результате образования и основном факторе его обеспечения, структуре деятельности учащегося и её уровнях проявлениях, позволил замахнуться на реализацию в педагогике **родовой функции технологии – гарантировать результат**. Характерным стало предъявление более жестких требований к технологиям.

В соответствии с первой закономерностью педагогики<sup>5</sup> образовательным результатом является целостный опыт, неразрывно объединяющий в себе учебную, развивающую и воспитывающую составляющие. Следовательно, именно его и надо рассматривать в качестве цели «законосообразных» технологий. Проектировать обособленно достижение отдельной его составляющей – заведомо нарушать естество, хотя такие локальные технологии и полезны для передачи методического опыта (здесь мы не можем согласиться с В.П. Беспалько, считающим, что «каждой дидактической задаче соответствует технология ее решения»<sup>6</sup>, полагая, что задачи «актуализации базовых знаний», «контроля результатов» прекрасно ре-

---

<sup>5</sup>Загвязинский В.И. О системе принципов обучения в советской дидактике // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике : межвуз. сб. науч. трудов. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – С. 24–35.

<sup>6</sup>Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М. : Институт ПО Министерства образования России, 1995. – С. 89.



шаются инструментарием «методов обучения»).

Технология должна описывать деятельность ученика, поскольку в соответствии с известной закономерностью педагогики только она (а не деятельность педагога) формирует образовательный результат. Без этого, на наш взгляд, «технологии» останутся просто модным словом, не продвигая нас в гарантировании результата, успешной передаче опыта, освоении принципиально новых подходов к образованию (кстати, востребованных ФГОС), а значит, и в профессионализме.

Итогом данного периода явилось утверждение понимания технологии как последовательности шагов (этапов деятельности) субъектов педагогического процесса, выполнение которых гарантированно формирует требуемый образовательный результат. Знание таких шагов, приводящих в соответствии с причинно-следственными связями к требуемому результату, делает педагога профессионалом и является основой для проектирования педагогического процесса и его реализации.

Настоящий период использования технологий связан с уровнем пониманием процесса и продукта образования. Это наиболее общее разделение образовательной практики по уровням освоения учащимися деятельности еще в начале 70-х М.Н.Скаткин<sup>7</sup> обозначил как «тип педагогического процесса», показав принципиальное качественное их отличие на примере соотношения проблемного обучения от традиционных репродуктивных подходов. Позднее В.В. Юдиным была показана принципиальная возможность семи типов педагогического процесса в образовании, а для основных были предложены технологические описания или «общепедагогические технологии» педагогического процесса определенного типа (ОПТх), отвечающие строгой трактовке понятия<sup>8</sup>.

Общепедагогическая технология, соответствующая одному из типов педагогического процесса (догматическому, формально-

---

<sup>7</sup>Скаткин М.Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом на новые программы. – М. : Знание, 1971. – 56 с.

<sup>8</sup>Юдин В.В. Общепедагогические технологии : монография; Международный университет бизнеса и новых технологий. – Ярославль : РИЦ МУБиНТ, 2007. – 179с. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса : монография. – М. : Университетская книга, 2008. – 302 с.

репродуктивному, сущностно-репродуктивному, продуктивному, субъектно-ориентированному) представлена шестью элементами: цель – образовательный результат; деятельность ученика; деятельность педагога; представление содержания учебного материала; контролирующие процедуры; условия (ограничения) реализуемости технологии.

Структурное описание указанных составляющих и качественное наполнение их для разных типов педагогического процесса, разработанное на кафедре педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д.Ушинского и положенное в основу многих частных методик<sup>9</sup>, очень важны для настоящего, четвертого, периода разработки проблемы педагогических технологий – **уточнение сущности и особенностей применения технологий субъектно-ориентированного типа педагогического процесса**, отвечающего социально-экономическим потребностям и требованиям ФГОС. Социальные требования к выпускнику («инициативность, способность находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни, готовность самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации»<sup>10</sup>) узаконены образовательными стандартами нового поколения и интерпретируются как результат субъектно-ориентированного типа педагогического процесса. Общепедагогическая технология данного типа фиксирует основные реперные точки организации процесса и, в первую очередь, деятельность обучающегося для гарантированного получения заданного результата.

Создание частных методик и локальных технологий, формирующих личность ученика как субъекта опиралось на богатый ма-

---

<sup>9</sup>Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии : учебное пособие / под общ.ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса : монография. – М. : Университетская книга, 2008. – 302 с.

<sup>10</sup>Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Указ Президента Российской Федерации / Пр-271. Утверждено: 04 февраля 2010 г.

териал концепций личностно-ориентированного образования и связанных с ним подходов (Т.Ф. Акбашев, Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, В.П. Зинченко, М.В. Кларин, В.А. Петровский, К. Поппер, В.В. Сериков, Л.М. Фридман, И.С. Якиманская).

Не настаивая на жестком разделении периодов использования педагогических технологий в отечественной педагогике, приведем итоговую таблицу с обозначением открывающихся возможностей использования технологий.

Таблица 2

**Характеристика периодов разработки проблем педагогических технологий**

Период и его главная особенность	Характерные черты	Наработки периода
I. Появление термина (с начала 70-х годов XX века)	Равноправное использование термина «технология» с принципиально разным содержанием	Утверждение термина «технология» в педагогике
II. Признание технологий как упорядочивание деятельности (80-е – 90-е годы XX века)	Попытки структурировать технологии, формализовать шаги педагога и ученика. Поиск оснований для «законосообразных» технологий	Создание теоретической базы для обоснования алгоритмов деятельности учащегося
III. Понимание технологии как гарантирующей результат (1990 – 2010 гг.)	Строгая трактовка термина «технология» с опорой на закономерности педагогического процесса, обоснование гарантии результата	Появление технологических оснований для проектирования процесса, возможности его экспертизы с позиций ожидаемого результата, проверки состоятельности конкретной технологии
IV. Востребованность субъектно-ориентированных технологий (настоящее время)	Разработка частных субъектно-ориентированных технологий, реализующих полный цикл деятельности учащегося, постановку цели на основе своих личностных смыслов	Возможность системно ответить на современные социально-экономические потребности социума и требования ФГОС. Создание конкретных методик реализации технологии субъектно-ориентированного типа

Надо признать, что в реальной практике проявляются черты всех периодов, поскольку потребности в технологиях у педагоги-

ческих коллективов разные в меру осведомленности, понимания проблемы и реальных запросов учащихся и их родителей. Представления о любом явлении постоянно развиваются, они отражают результаты научного поиска и запросы практики. Важно учитывать итоги периодов и не повторять их ошибок. В настоящее время также важна убедительная обоснованность технологического подхода: распространенным является использование «псевдо» субъектно-ориентированных технологий, когда за каждым «проектом» стоит фигура педагога, главного организатора, ответственного за всё.

Принципиальное отличие современных технологий от традиционных состоит в типе педагогического процесса, к которому они относятся, и их требуется рассмотреть особо.

## 1.2. Характеристики типов педагогического процесса

© В. В. Юдин

Понятие «тип» является отражением уровневого подхода к пониманию педагогического процесса. Оно введено М.Н. Скаткиным<sup>11</sup> для принципиального различения репродуктивного и продуктивного образований. Классик показал, что проблемное обучение не есть улучшение традиционных методик, а качественно другой ТИП педагогического процесса с иной целью образования.

**Тип педагогического процесса** – совокупность разнообразных его сторон, представляющих единое целое, обеспечивающих в соответствии с закономерностями образовательного процесса качественно своеобразный результат.

Общая модель процесса (метамодель, справедливая для всех типов) имеет уровневое проявление, как и все её составляющие (см. схему 1). Каждый тип педагогического процесса (далее – ПП) может быть представлен соответствующей технологией через следующие позиции:

- образовательный результат как четырехкомпонентная цель с указанием критериев их сформированности;
- требуемые этапы познавательной деятельности ученика,

---

<sup>11</sup>Скаткин М.Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом на новые программы. – М. : Знание, 1971. – 56 с.

соответствующие данному типу, и их наполнение;

- средства инициирования ученика на выполнение необходимых этапов деятельности и проверки их реализованности (рекомендуемые педагогу методы и приемы организации деятельности ученика).

Уровневость технологий опирается на уровневость составляющих педагогического процесса и их единство в рамках определённого типа ПП.

Первой составляющей модели является образовательный результат или опыт (компетенции), представляющий собой освоенные способы деятельности<sup>12</sup>, включающий содержательную, интеллектуальную, эмоционально-ценностную составляющие и являющийся ядром формирующейся личности, которая также является результатом, только более высокого уровня обобщения<sup>13</sup>. Опираясь на труды В.П. Беспалько, С.А. Шапоринского, И.Я. Лернера, мы фиксируем следующие уровни образовательного результата и его составляющих.

Таблица 3

**Составляющие опыта и их уровневое проявление**

Уровень освоения содержания образования	Знания о мире, способах деятельности	Опыт деятельности		Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (мотивы)
		материализованный	интеллектуальный	
Ознакомительный	Знания - знакомства	Несформированная деятельность, неуверенные действия	Ассоциации	Бытовые потребности
Формальный	Репродукция, знания - копии	Действия по образцу	Формальное мышление	Послушность

<sup>12</sup>Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Краевский В.В. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учебное пособие для слушателей ФПК / под ред. М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319с.

<sup>13</sup>Юдин В.В. Образовательный результат: от компетенций до личности // Образование и наука : Известия уральского отделения Российской академии образования. - 2008. - № 4 (52).- С. 13-24.

Сущност- ный	Сущност- ные знания (умения)	Умения	Самостоя- тельное мышление	Личная убежден- ность в целесооб- разности деятель- ности
Творче- ский	Знания - трансфор- мации (творческие)	Деятельность по собственной программе	Творческое мышление	Саморазвитие
Субъект- ный	Понимание смыслов	Собственный почерк деятель- ности	Когитальное мышление	Самореализация

Примечание:

- под ассоциативным мышлением понимаются следующие мыслительные действия: восприятие, частичное воспроизведение, регуляция движений;
- под формальным — распознавание образов, понимание, запоминание, контроль действий;
- под самостоятельным — сравнение, классификация, выявление и понимание сути, установление взаимосвязи, абстрагирование, планирование;
- под творческим — диалектический анализ, мысленный эксперимент, навыки самообразования.

Деятельность учащегося также различается по уровням. Вслед за Т.И. Шамовой<sup>14</sup> мы выделяем нейтральный, исполнительский, интерпретирующий, творческий, а также субъектный уровни с важнейшими характеристиками активности познавательной деятельности: напряженность интеллектуальных сил ученика и отношение ученика к учению.

Деятельность педагога проявляется в методах обучения и воспитания, имеющими уровневую классификацию по степени самостоятельности деятельности ученика (И.Я. Лернер, М.Н.Скаткин<sup>15</sup>).

Уровневое соответствие содержательных компонентов педагогического процесса (ПП): методов обучения, активности познавательной деятельности ученика и его опыта как образовательного результата, представленное в схеме 1, позволяет говорить о един-

---

<sup>14</sup>Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М. : Педагогика, 1982. – 102 с.

<sup>15</sup>Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учебное пособие для слушателей ФПК / под ред. М.Н.Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

стве всех элементов процесса на качественно отличных друг от друга уровнях и определять соответствующие типы педагогических процессов.

Схема 1

**Соотношение основных составляющих педагогического процесса по уровням**



Методы обучения	Активность познавательной деятельности учащегося	Уровень опыта человека и ключевой элемент содержания образования
Сообщающие	Нейтральная	Ознакомительный – «знания-знакомства»
Объяснительно-иллюстративные	Воспроизводящая	Формальный – формальные знания
Репродуктивные	Интерпретирующая	Сущностный – умения
Продуктивные	Творческая	Творческий – творческое мышление
Методы субъектно-ориентированного типа	Субъектная (личностная)	Субъектный – личностный смысл деятельности

Технологическое описание определенного типа педагогического процесса опирается на объективное наличие причинно-следственной связи *методов* организации учащегося, *активности* его познавательной деятельности, на формируемые при этом *ключевые элементы опыта* и *сущностные характеристики его личности* как отсроченный результат. Это реперные точки технологического описания педагогического процесса разных уровней, структура технологии.

В таблице 4 представлены главные характеристики составляющих метамодели педагогического процесса, являющиеся опорой технологического описания процесса и проектирования его.

## Опорные элементы типов педагогических процессов

Тип ПП	Обобщенная характеристика выпускника	Ключевой элемент опыта	Напряженность интеллектуальных сил ученика	Отношение ученика к учению	Ключевые методы обучения
Догматический (Д)	ассоциативно действующий	знания-знакомства, поверхностная ориентировка	заучивание	нейтральное	сообщающие
Формально-репродуктивный (ФР)	формальный исполнитель	формальные знания	понимание, воспроизводящая активность	послушное	объяснительно-иллюстративные
Сущностно-репродуктивный (СР)	грамотный исполнитель (специалист)	умения	обдумывание, интерпретирующая активность	критичное, заинтересованное	репродуктивные, решение задач
Продуктивный (П)	творец (профессионал)	творческое мышление	самостоятельный поиск, творческая активность	реализация познавательной потребности	проблемное обучение
Субъектно-ориентированный (СО)	субъект собственной деятельности	отношение к деятельности, потребность в самореализации	самостоятельная формулировка целей, задач и их решение	учение становится образованием и жизнедеятельностью	проекты, имеющие личностный смысл

**Примечание.** С учетом суггестивного и духовного типов педагогического процесса можно говорить о принципиальной возможности семи типов. Типы педагогических процессов не являются «придумками» педагогов, они – отражение социального заказа к образованию, обусловленного историческими и экономическими причинами.

ДОГМАТИЧЕСКИЙ тип, берущий свое название от догм



(догматов), в виде которых представлено осваиваемое учебное содержание, является давней историей образования. Средневековый катехизис, монастырская зубрежка являются классической формой его проявления. Однако рецидивы догматического обучения встречаются и по сей день, когда делается упор на «чистое» заучивание определений, механическое запоминание без понимания смысла. Догматическое обучение стало первым типом, имевшим широкое распространение: потребовалось достаточно много людей, владеющих грамотой, умеющих считать, писать, но не мыслить. Любое отклонение от догм немедленно пресекалось, и самым кардинальным средством борьбы с ересью было гарантированное неумение человека критично отнестись к заучиваемому, проанализировать и оценить факты. Единицы из десятка тысяч пробивались сквозь толщу зубрежки к собственному мнению, к истине.

По мере развития средств производства, усложнения трудового процесса и решаемых работником задач потребовалось не исполнение шаблонных действий, а умелая деятельность, применение трудовых приемов в разнообразных ситуациях; вместо придатка машины стал необходим работник понимающий. Нетрудно увидеть в этой характеристике результат репродуктивного типа учебного процесса. Отстаивая его перед догматическим, Я.А. Коменский призывал отказаться от «словесной шелухи», «попугайской болтовни».

РЕПРОДУКТИВНОЕ обучение, нацеленное на максимально быстрое освоение индивидом имеющегося опыта, не требует пояснений, это наши традиции. Учебные программы, учебники, привычный стиль взаимодействия с учеником, устоявшиеся формы обучения и, в первую очередь, сам урок, организация кабинетов и всего учебного здания — все это сегодня максимально приспособлено к требованиям данного типа учебного процесса.

Репродукция готовила грамотного работника, но — исполнителя, не способного создавать новое. Новую социальную потребность выразил в 60-х годах уже нашего столетия советский философ Э.В. Ильенков: «Да, современные школьники знают гораздо больше, чем Сократ, но мыслят ли они так, как он?» Выпускников массовой средней школы автор не без оснований назвал «интеллектуальными тунейдцами» и, перефразируя древних, добавил: «Ученик — не сосуд, который можно заполнить, а факел, который нужно зажечь». Ответом на социальный заказ стала пропаганда про-

блемного обучения, позже — активных методов обучения. Необходимость продуктивного типа доказывать нет необходимости: у всех на устах развитие творчества, активизация познавательной деятельности. Следует только трезво признать, что антураж сегодняшней школы не меняется со времен основателя дидактики. Урок, крайне неуклюжий с позиций творческой активности, признается в качестве «основной организационной формы обучения» в школе. Этот факт нельзя рассматривать как недостаток педагогической практики: из него следует согласно еще одной закономерности образования, что стрелка социальной потребности еще не указывает на выпускника-творца и продуктивный тип не может быть массовым.

И все-таки ПРОДУКТИВНЫЙ тип — это требование времени, логичный шаг развития педагогической практики. Характерными его особенностями являются самостоятельная, а не организованная преподавателем познавательная деятельность учащегося и творческое мышление как ключевой элемент результата образования. Понятно, почему все современные рекомендации по совершенствованию процесса обучения сходятся на развивающем обучении и использовании активных методов обучения. Образованный человек сегодня должен уметь создавать свой собственный опыт.

Однако современные философы, в частности М.К. Мамардашвили, указывают на ограничения такого подхода к образованию, препятствия, которые ставит он перед развитием личности. Все чаще требуется работник не просто с умной головой, творческим мышлением, но и с индивидуальностью, богатством натуры, которая, как предрекали классики марксизма-ленинизма, все более становится производительной силой общества. Причем индивидуальность эта не имеет ничего общего с эгоцентризмом. Умение работать в группе достигается не усвоением хитроумных приемов от Карнеги, а умением быть самим собой, не ущемляя другого. Тип учебно-воспитательного процесса, призванный ответить на такой социальный заказ, — ЛИЧНОСТНЫЙ («лично-ориентированное образование»).

Преобладающее направление в развитии современного образования — переход от технократической к гуманистической (личностной) парадигме, что вызвано в первую очередь социально-экономическими изменениями в обществе, которые способствовали осознанию необходимости создания новой модели образования. Существующая учебно-дисциплинарная модель, модель послуша-

ния, ориентирована на формирование ЗУНов и уже не способна подготовить человека к жизни и трудовой деятельности в современном обществе, динамично развивающемся усилиями творческих людей. Здесь творчество понимается максимально широко, как любое проявление новизны; источником его является сам человек, его желания, ценности, личностная неординарность, позволяющие ему рождать идеи, ставить цели «от себя». Не менее важно и то, что человек должен обладать способностью выстраивать собственную деятельность, добиваться успеха.

Кризисные явления XX в. наглядно показали, что в сложных и противоречивых современных условиях именно человек становится действительной мерой всех вещей, непререкаемой высшей ценностью, основой общественного прогресса, его целью, смыслом, движущей силой и конечным результатом. Это приводит к смещению педагогических направлений от социоориентированной цели образования (формирование человека в соответствии с заданными интересами общества) к антропоориентированной (развитие человека ради самого человека и только опосредованно – для общества).

Личностно-ориентированное образование детально описано российскими учеными, в первую очередь В.В. Сериковым (1994), И.С. Якиманской (1996), Е.В. Бондаревской (1997).

В.В. Сериков показал, что личностно-ориентированное образование не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития собственно личностных функций учащихся<sup>16</sup>, к которым прежде всего относятся следующие:

- мотивация (принятие и обоснование деятельности);
- избирательность (способность к выбору);
- ответственность (я отвечаю за все);
- смыслотворчество (определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – сути жизни);
- самореализация (стремление к признанию своего образа «Я» окружающими);
- обеспечение уровня духовности жизнедеятельности в

---

<sup>16</sup>Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 17.

соответствии с личными притязаниями (предотвращение сведения жизнедеятельности к утилитарным целям).

И.С. Якиманская подчеркивала, что личностно-ориентированная система обучения предполагает:

- признание ученика основным субъектом процесса обучения;
- понимание в качестве цели проектирования развитие индивидуальных способностей ученика;
- определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством выявления и структурирования субъектного опыта ученика, его направленного развития в процессе обучения<sup>17</sup>.

Е.В. Бондаревская отмечала, что личностно-ориентированное обучение направлено на «полноценное удовлетворение образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов личности ребенка, представляет ей свободу выбора содержания и путей получения образования, а также способов самореализации в культурно-образовательном пространстве»<sup>18</sup>.

Личностный тип учебно-воспитательного процесса – это логичное продолжение репродуктивного и продуктивного, настоятельное требование современности. Именно личность, обладающая опытом успешной деятельности, способна быть субъектом собственной деятельности, востребована передовыми производствами.

Название «личностный» говорит не о том, что здесь формируется общественный облик («личина») человека, это было в любом типе образования, а о том, что формирование знаний, способов деятельности, мышления используется как средство образования личности, самовыращивания ее в тесном соприкосновении, кооперации с другими. Продукт этого типа — человек, не с навязанным нравственным лицом, а индивидуальность, выстроившая себя в творческом социальном взаимодействии с другими. Последний лучше называть СУБЪЕКТНО-ориентированным типом.

---

<sup>17</sup> Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М. : Сентябрь, 1996. – 128 с.

<sup>18</sup> Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост.гос. пед. ун-та, 1997. - С. 13.

Субъектный подход нацелен на становление человека, обретение им себя, своего «Я»; на появление личности, выстроившей себя в учебной деятельности (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская в развитии идей К.Н. Вентцеля). Педагогические средства направлены на формирование мотивов, характеризующихся готовностью к самореализации.

Акценты содержания в субъектно-ориентированном типе педагогического процесса (далее - СОПП) сдвигаются с усвоения программных знаний (традиционных ЗУНов) на их осознание, выходящие за узко интеллектуальные рамки в более широкую личностно-смысловую область (таблица 5).

Таблица 5

**Ключевые особенности элементов содержания образования в субъектно-ориентированном типе педагогического процесса**

Знания о мире, способностях деятельности	Опыт деятельности		Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (мотивы)
	материализованный	интеллектуальный	
личностные смыслы	по собственной программе с авторским почерком работы	когнитальное мышление, рефлексия	мотивы, вытекающие из актуальных потребностей личности, его личностных смыслов

Такова характеристика первого элемента общепедагогической технологии – цель-результат для СОПП. Следующим и важнейшим является деятельность ученика. Здесь ученикам необходимо предоставить возможность осознать свой глубинный интерес, прорасти к своему содержанию.

Деятельность ученика в субъектно-ориентированном типе педагогического процесса отличается от таковой в продуктивном типе не только качественно другим наполнением шагов, но, главное, полностью самостоятельными первыми шагами: мотивацией и целеполаганием. Ситуации субъектного самоопределения оставляют человека один на один с миром и собой. Он должен определить свою цель, но волен выбирать направление и масштаб её, исходя из личностных потребностей, жизненных устремлений. Мотивация здесь – осознание, проживание личностных смыслов, основанных на понимании себя. Понятно, что веер частных задач, планирование дальнейших шагов – творчество самого субъекта.

В.П. Зинченко гениально лаконично определил нацеленность

образования данного уровня фразой: «Школа должна учить мыслить, в том числе мыслить о смысле»<sup>19</sup>. Это должно менять всё, ставя в качестве цели не творческую личность (личность, овладевшую творческим мышлением и являющуюся результатом продуктивного типа ПП), а личность, обладающую когнитальным «Я», «способную к эмоциональному, смысловому, ценностному предвосхищению своих усилий и своих результатов»<sup>20</sup>.

Часто встречаются опасения педагогов, касающиеся того, что школьники в силу возраста не могут провести анализ, критическую оценку, отбор и конструирование личностно значимого содержания образования и им надо помочь в этом. Выскажем нашу уверенность в том, что такая помощь способствует развитию аналитичности мышления в целом, но не формирует опыт выбора цели, понимания себя и осознания своих смыслов. В то же время способность определять направление самодвижения заложена в человека с детства, он проявляет себя субъектом с первой фразы «Я сам!», и нет возрастных ограничений для субъектно-ориентированного образования.

Согласимся, однако, с тем, что развитое мышление помогает реализовать субъектную позицию. К данному результату ученика приводит познавательная деятельность, развертываемая как полностью самостоятельная, где субъект, исходя из переживаний своих смыслов, ставит цель деятельности и самостоятельно развёртывает её. Но деятельность на данном уровне носит не столько проблемный характер, сколько информационно-исследовательский, здесь неважно пошаговое выполнение процедур мышления (что принципиально в продуктивном типе, нацеленном на выращивание творческого теоретического мышления), важен конечный результат – собственное видение, на основе которого выстраивается план действий (элементы ее представлены в табл. 6).

Ключевым в деятельности педагога для инициирования такого характера учебной деятельности обучающегося является обращение его к себе, формулирование собственного отношения к предмету рассмотрения и только на основе этого – вовлечение его в процесс действия, равно как и в процесс эмоционального к этому

---

<sup>19</sup>Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М. : Тривола, 1995. – С. 21.

<sup>20</sup>Там же. – С. 23.

отношения, что невозможно без кооперации детей. Особую заботу педагога составляет осознание подопечным собственного опыта, понимание предмета на личностном уровне, формирование «живого знания». Этапы деятельности педагога полностью привязаны к требуемым шагам ребёнка. Качество деятельности педагога определяется полнотой и естественностью выполнения обучающимися необходимых действий подопечного. Общим методом здесь является *метод проектов* в решении жизненно важных и в то же время учебных, профессиональных задач, коллективное решение которых должно налаживаться педагогом субъектно-ориентированного типа ПП. Не менее значим *игровой метод*, готовящий ребенка к самостоятельным проектам. Переход к игре ослабляет такую функцию обучения, как целенаправленное развитие и формирование детей<sup>21</sup>, однако сглаживает принудительный характер процесса обучения. Главное, игры развивают у ребенка чувство свободного выбора, являющееся обязательным для СОПП, с одной стороны, и существенной стороной игровой деятельности – с другой.

Распределение технологий по типам педагогического процесса, приведённое в таблице, говорит о соответствии в целом и не является строгим: фактическая деятельность ученика может оказаться любой, например, формальной в проекте, предлагаемом педагогом, или полноценной в решении типовой задачи.

Ведущий акцент СОПП – развертывающаяся в пространстве и во времени деятельность обучающегося как субъекта – требует перейти от непосредственного руководства действиями подопечного к организации обстоятельств, внешнего окружения, способствующего развертыванию полноценной деятельности ученика.

Все важнейшие стороны педагогического процесса «схватываются» общепедагогической технологией, составляющими которой, кроме описанных образовательного результата, деятельности обучающегося, сопровождающей деятельности педагога, являются акценты представления содержания, типичные контролирующие процедуры, условия реализации. В заключение отметим, что СОПП реально «живет» в конкретных проявлениях частных техно-

---

<sup>21</sup>Амонашвили Ш.А. Игра в учебно-познавательной деятельности младших школьников // Перспективы. – 1987. – № 1. – С. 92.

логий, имеющих свою специфику. Здесь, наряду с проектной деятельностью и игрой, удачными формами реализации общепедагогической технологии СОПП являются работа с портфолио, технология «Дебаты», формирующее оценивание.

Таблица 6

**Обязательные этапы познавательной деятельности учащихся в продуктивном и субъектно-ориентированном типах педагогического процесса**

Тип ПП	Мотивация	Целеполагание	Понимание информации	Переработка представления	Моделирование	Формирование новой абстракции	Конкретизация	Планирование	Контроль деятельности	Контроль результата	Оценивание
	Мт	Ц	И	Д	М	Ф	К	Пл	КД	КР	Оц
ПрПП	проверить себя, развить способности	собственная формулировка задачи	вскрытие противоречий основного отношения	мысленный эксперимент (развитие противоречия)	фиксирование результата мысленного эксперимента	формулирование новой идеи, положения, синтез	разработка конкретной методики с использованием нового знания	создание плана действий	контроль мыслительных операций	анализ справедливости теории	своих возможностей
СОПП	реализовать свои смыслы	собственная постановка цели	самостоятельный поиск	формирование собственного видения, модели нового знания, подкреплённого конкретными примерами				создание плана деятельности	цикла деятельности с позиций достижения цели	анализ соответствия целям деятельности	реализованности личностных смыслов деятельности



Типы педагогических процессов являются важнейшим основанием для разработки классификаций технологий и описания их характеристик.

### **1.3. Проблемы теории и практики использования педагогических технологий**

*© Л. В. Байбородова*

Новое поколение приходит в мир, в котором происходят существенные изменения в научно-технической, политической, экономической, социальной и культурной сферах. Становится очевидным, что личность обучающегося должна быть поставлена в центр педагогического процесса, педагог и учащийся – равноправные участники образовательного процесса, учение должно постепенно перерасти в самообучение. Требования стандартизации образования поставили задачу гарантированного достижения заранее заданных результатов. Получить такие результаты позволяет использование педагогических технологий.

Среди ученых и практиков есть противники идеи технологизации педагогического процесса, утверждающие, что воспитание и обучение – процесс творческий и недопустимо его ограничивать жесткими алгоритмами.

Мы исходим из того, что технологический подход в образовании не ставит целью ограничить творчество педагогов, а направлен на то, чтобы сделать результат педагогической деятельности более предсказуемым и независимым от опыта отдельного педагога. Однако нельзя забывать, что технологии действуют в гуманитарных системах, поэтому ошибочно было бы понимать технологичность как исключение из воспитания влияния личности педагога, его профессионализма, которые проявляются при оптимальном выборе педагогических средств, методов, способов их применения, гибкости, интуиции, мобильности. «Таким образом, профессиональная культура учителя закономерно выходит на технологический уровень, все более обретает инструментальный характер, не утрачивая при этом гуманистические ценности и духовно-

нравственные ориентации»<sup>22</sup>.

Актуальность проблемы педагогических технологий около двадцати лет назад убедительно обозначил В.А. Сластенин: «Понятие «технология» обладает регулятивным воздействием, которое состоит в том, что побуждает ученых и практиков: 1) находить основания результативной учебной деятельности; 2) строить ее на интенсивной, т.е. максимально научной, а не экстенсивной (ведущей к неоправданным затратам сил, времени, ресурсов) основе; 3) мобилизовать лучшие достижения науки и опыта, обеспечивающие требуемый результат; 4) опираясь на прогнозирование и проектирование, устранять вероятность коррекции в ходе учебного процесса; 5) в наибольшей степени информатизировать обучение и автоматизировать рутинные операции и т.д.».<sup>23</sup>

В педагогическую науку понятие «технология» введено сравнительно недавно. Вероятно, поэтому трактуется оно учеными, разными научными школами неоднозначно. К определению понятий «технология», «педагогическая технология» обращаются многие известные исследователи. Приведем примеры наиболее распространенных вариантов<sup>24</sup>:

- «проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» (В.П. Беспалько);

- «продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов);

- «упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса» (В.А. Сластенин);

- «систематический метод планирования, применения и оце-

---

<sup>22</sup>Сластенин В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. – 1997. - № 9. – С. 42.

<sup>23</sup>Там же. – С. 41.

<sup>24</sup>Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии : учебное пособие / под общ.ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 39-40.

нивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования» (А.М. Воронин, В.Д. Симоненко);

- «строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов);

- «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт)» (Б.Т. Лихачев);

- последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников (В.С. Безрукова);

- «компонент педагогического мастерства, представляющий собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму» (Н.Е. Щуркова).

При множестве определений понятия «педагогическая технология» большинство специалистов объединяют их четырьмя принципиально важными положениями<sup>25</sup>:

-планирование обучения и воспитания на основе точно определенного желаемого эталона;

-программирование учебно-воспитательного процесса в виде строгой последовательности действий учителя и ученика;

-сопоставление результатов обучения и воспитания с первоначально намеченным эталоном как в ходе учебно-воспитательного процесса (мониторинг), так и при подведении итогов;

-коррекция результатов на любом этапе учебно-воспитательного процесса.

Анализ разработок по проблеме педагогических технологий позволил выделить ряд общих положений, которые заключаются в

---

<sup>25</sup>Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии : учебное пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 10.

том, что педагогическая технология:

-отрицает педагогический экспромт в практической деятельности и переводит её на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса с последующей реализацией проекта в классе;

-предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание взаимодействия учителя, учащегося и содержания образования, который с высокой долей вероятности приведет к достижению запланированных результатов;

-предусматривает объективный контроль качества полученных результатов (усвоения учебного материала, развитие личности в целом) с помощью средств мониторинга и диагностики на основе заранее заданных критериев;

-разрабатывается на основе принципа системности и целостности, то есть при изменении хотя бы в одного из элементов учебно-воспитательного процесса обязательно приведет к изменению всех других; так, изменяя цели, мы должны ориентироваться на новые результаты, планировать последовательные действия по их достижению и соответствующие им средства контроля и коррекции и т.д.<sup>26</sup>

Во многих диссертационных трудах, публикациях авторы предлагают, по их мнению, так называемую новую технологию, не учитывая того, что в каждом таком случае необходимо ее представить в соответствии с теми признаками, которые характеризуют любую технологию. Хотя и в этом вопросе на данный момент нет единодушия в ученом мире, тем не менее, есть очевидные положения, которые необходимо учитывать, представляя ту или иную технологию.

В связи с этим целесообразно, на наш взгляд, иметь в виду критерии технологичности деятельности учителя, которые определил В.А. Сластенин:

-диагностично заданная цель, т.е. корректно измеримые понятия, операции, деятельность, освоенные учащимся, как ожидаемый результат обучения и способы его диагностики;

---

<sup>26</sup>Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии : учебное пособие / под общ.ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 11.

-представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач с ориентирами и способами их решения;

-достаточно жесткая логика этапов усвоения материала;

-адекватная предыдущим параметрам система способов взаимодействия на каждом этапе участников учебного процесса друг с другом и с информационной техникой;

-личностно-мотивированное обеспечение деятельности ученика и учителя (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);

-указание границ допустимого отступления от правилосообразной (алгоритмической) и от свободной, творческой деятельности учителя;

-применение в учебном процессе новейших средств и способов информации». <sup>27</sup>

Проблемным является вопрос *о связи понятия «педагогическая технология» с такими категориями, как «система», «методика», «форма», «метод».*

Наиболее сложно и спорно соотносятся понятия *«технология» и «методика»*, также часто отождествляют такие понятия как *«технология», «метод», «форма»*, что затрудняет деятельность и исследователей, и практических работников.

**Сколько существует педагогических технологий?** На этот вопрос однозначного ответа нет по ряду причин. Во-первых, наличие различных классификаций педагогических технологий говорит об их многочисленности и неоднозначности выделения некоторых из них в разряд конкретной технологии. Во-вторых, развитие этого направления педагогических знаний, творческий поиск педагогов привели к тому, что появляются авторские технологии, которые не всегда фиксируются на официальном уровне, публикуются и поэтому становятся доступными лишь для небольшой части педагогов. В каждом втором диссертационном исследовании автор предлагает одну или несколько технологий организации того или иного педагогического процесса.

Многообразие и многочисленность технологий ведет к необ-

---

<sup>27</sup>Сластенин В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. – 1997. - № 9. – С. 41-42.

ходимости их **классификации**. Однако в настоящее время нет единого мнения по данной проблеме, не определены основания для их классификации.

В педагогических публикациях можно увидеть, что к современным технологиям различные авторы относят **индивидуально-ориентированные, личностно-ориентированные**. Причем одну и ту же технологию некоторые авторы причисляют к индивидуально-ориентированным, другие — к личностно-ориентированным. Ряд авторов не разделяет указанные понятия и считает их синонимичными, подразумевая, что индивидуально-ориентированные и личностно-ориентированные технологии - это одно и то же. Мы же считаем целесообразным развести эти группы технологий, как обладающие специфическими признаками и направленные на решение определенных задач.

Очевидно, что для практического работника не принципиально, к какому из вышеперечисленных типов относится используемая технология, но для педагогики как науки было бы целесообразно различать эти понятия.

Дискуссионным в педагогической науке и практике остается вопрос о том, кто и как должен (может) **разрабатывать педагогические технологии**. Очевидно, что в основе разработки технологий лежит проектирование высокоэффективной образовательной деятельности учащихся. В самом общем виде оно включает в себя следующее:

- описание измеримого ожидаемого результата обучения (степень владения понятиями, способами деятельности, особенности интеллектуального развития и т.п.);

- характеристику психических процессов (ориентировочных, логических, креативных, эмоциональных, смысловых и др.), которые необходимо актуализировать для достижения поставленных образовательных целей;

- обоснование содержания деятельности, стимулирующей требуемые психические процессы; конструирование ситуаций общения, дающих нужный познавательный и практический опыт;

- представление учебного материала в виде системы задач и дидактических процедур их усвоения (организация индивидуальной и коллективной учебной деятельности);

- выявление логики изучаемого предмета и условий переноса освоенного в новые образовательные ситуации;

-разработку процедур контроля, измерения диагностики качества усвоения материала (степени индивидуального развития ученика, способов его коррекции).<sup>28</sup>

Важно при этом соблюдать **требования к педагогическим технологиям**, которые, например, предлагает В.В. Сериков:

-трансформация содержания обучения в целостный проект деятельности, которой должны овладеть обучаемые;

-представление проектируемой деятельности в процессуальной форме (в виде системы задач и задачных ситуаций);

-разграничение сфер правилосообразной и творческо-импровизационной деятельности;

-представление в эксплицитной форме способов решения задач из данной предметной сферы;

-построение обучения в виде достаточно жесткой последовательности обучающих и учебных действий, учебных ситуаций, которые нельзя произвольно менять местами;

-выявление способов взаимодействия участников учебного процесса, их функций, ролей, связей, сюжетно-игровых линий, развертывающихся на протяжении технологизируемого фрагмента учебного процесса;

-мотивационное обеспечение технологий на основе создания возможностей самореализации участников учебного процесса;

-использование материально-технических факторов, информационных средств и программных продуктов, способствующих эффективному развитию учебно-воспитательной ситуации<sup>29</sup>.

Не менее важно обсудить **проблемы использования педагогических технологий в практике**. Однозначно можно сказать, что, чем больше технологий использует в своей деятельности педагог, тем интересней для него педагогическая работа, тем увлекательней познавательная деятельность учащихся, тем больше возможностей индивидуализировать образовательный процесс. Однако анализ использования педагогических технологий в практике образовательных учреждений выявил немало проблем, которые

---

<sup>28</sup>Сластенин В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. – 1997. - № 9. – С. 42.

<sup>29</sup>Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М. : Логос, 1999. – 236 с.

можно объединить в три группы: научно-методические, личностные и организационно-педагогические.

Прежде всего обозначим **научно-методические проблемы**.

**Искажение сущности понятия «технология».** В настоящее время существует много различных источников, в которых рассматриваются технологии. Знакомство с рядом таких источников говорит о том, что предлагаемые материалы не имеют ничего общего с технологиями. Часто авторы рассматривают различные педагогические средства (формы, методики, мероприятия), которые, возможно, полезны для ознакомления и использования, но не предлагают практическому работнику конкретной технологии, которую можно воспроизвести. Это вводит в заблуждение и практических работников. Поэтому сегодня можно столкнуться с ситуацией, когда все, что делает педагог, он называет технологией.

**Недостаточная разработанность общих технологий.** Известно, что педагог оптимально строит свою деятельность, использует профессиональные и временные ресурсы, когда владеет наиболее важными и востребованными технологиями, которые не зависят от содержания материала. Речь идет прежде всего об общих технологиях. В научно-методической литературе поднимается данная проблема, предлагаются теоретические идеи, имеются полезные практические материалы, но в полной мере эта проблема в науке не разработана. Каждый заинтересованный педагог может найти в литературе привлекательную и нужную для детей технологию. Но, используя обнаруженную им технологию, педагог не получает обещанный результат, что ведет к разочарованию. Можно назвать много объяснений возникновения подобной ситуации, но большая часть из них связана с **личностными проблемами педагогов**. Назовем некоторые из них.

**Проблема мышления.** Невозможно понять новую технологию, которая принципиально, например, отличается характером взаимодействия педагога и учащегося, предусматривает принципиально новые позиции, функции учителя и ученика. Для этого нужно соответствующее новое мышление. Как известно, изменить свое мышление чрезвычайно сложно. Для этого необходимо преодолеть некоторые стереотипы и приобрести новый опыт. Так, например, субъектно-ориентированные технологии, технологии тьюторского сопровождения с большим трудом осваиваются педагогами, у которых доминируют авторитарные способы взаимодействия с учащимися.



**Проблема понимания сути используемой технологии.** Для того чтобы используемая технология обеспечила гарантированный результат, надо знать теоретическое обоснование технологии, понимать ее концептуальные идеи, условия применения, владеть алгоритмом действий ребенка и взрослого. В практике имеет место типичная ситуация: увидел учитель у коллеги интересную технологию - решил применить ее в своей работе. Но ничего не получилось, потому что он не знает условий ее применения, способов отбора необходимых техник и методических приемов в зависимости от ситуации, правил организации взаимодействия с детьми и др.

**Проблема творчества педагога.** Существует мнение о том, что технология в учебно-воспитательном процессе лишает педагога творчества, ограничивает возможность свободного творчества как учителей, так и учеников. Объясняется это мнение следующим образом: учителю сложно, оставаясь в рамках технологии, гибко реагировать на изменение ситуации в классе, учитывать особенности каждого ученика. Ученик, в свою очередь, не всегда может предложить свой, нетрадиционный, способ решения задачи, достижения поставленной цели.

Можно возразить указанному мнению, используя главный аргумент: обоснованный выбор современных технологий, ориентированных на интересы, возможности и способности ученика, всегда предусматривает творчество и гибкость мышления педагога. Более того, учитель, который не учитывает конкретные условия, а механически переносит технологию в новую среду, может совершить серьезные профессиональные ошибки.

**Проблема учета индивидуальности, возможностей ребенка.** Данная проблема связана с предыдущей. Существует опасность того, что, используя понравившуюся технологию, педагог забывает о том, что каждый ребенок неповторим. Часто случается, что увлеченный новой идеей педагог забывает об учениках, ради чего и кого используется та или иная технология. Чтобы этого не произошло, педагогу необходимо понимать образовательную и воспитательную ценность, границы и возможности применения той или иной технологии и обоснованно подбирать технологии под своих учеников. Для решения указанной проблемы педагогу необходимо владеть системой знаний о психологических особенностях детей, учитывать закономерности их развития, уметь взаимодействовать с ребенком так, чтобы раскрывать его ресурсы и развивать его способ-

ности и склонности, владеть разнообразными педагогическими технологиями и способностью обоснованно их отбирать применительно к каждому ребенку.

*Проблема дополнительных затрат времени и сил* как при подготовке учебных занятий, так и при организации учебно-воспитательного процесса. Образовательные технологии требуют от учителя серьезной педагогической и психологической подготовки, существенного изменения профессионального мышления, разработки дидактических материалов, проверки промежуточных результатов и т.д. Действительно, на первом этапе освоения технологии педагогам требуется больше времени на подготовку к занятию, но в дальнейшем эти затраты существенно окупаются. Кроме того, и на любом уроке с применением разнообразных педагогических приемов, особенно, если они направлены на получение каждым учеником собственного результата, также необходимы дополнительные временные затраты.

Безусловно, возникновение ряда проблем и трудностей педагогов зависит от того, как решаются **организационно-педагогические проблемы** при использовании технологий в образовательном учреждении. Одна из них - *подготовка педагогов к освоению технологий*. Чем большим количеством технологий овладел педагог, тем более профессиональным и обоснованным будет его выбор; тем большим количеством технологий, способов организации учебной деятельности овладевают его ученики.

Почему необходимо осваивать новые технологии? Новизна всегда привлекает учащихся, способствует развитию мотивации познавательной деятельности. Чем разнообразнее и богаче опыт учебной деятельности будущих педагогов, тем вероятнее, что в своей профессиональной деятельности они будут более свободны в выборе педагогических средств, обоснованно и творчески решать педагогические проблемы. Осваивая новые технологии, преподаватель находит для себя источник развития творчества, ему не грозит «профессиональное выгорание».

Переход на федеральные государственные образовательные стандарты общего и профессионального образования предусматривает использование современных субъектно-ориентированных технологий, которые предполагают совершенно иной характер взаимодействия педагогов и учащихся. Освоить быстро такие технологии невозможно, нужна соответствующая система подготовки кад-

ров. Как показывает опыт, курсы повышения квалификации эту проблему решить не могут. Необходима целенаправленная подготовка студентов в профессиональном образовательном учреждении, затем в образовательной организации, где каждый педагог включен в процесс переосмысления своего опыта в совместном поиске с коллегами и освоение современных технологий.

***Проблема перестройки организации образовательного процесса.*** Использование современных педагогических технологий приводит к тому, что классно-урочная система вступает в противоречие с нововведениями, в частности, при использовании субъектно-ориентированных технологий, которые предусматривают проектирование индивидуальных образовательных маршрутов каждого ученика и прохождение им своей индивидуальной образовательной траектории. В этом случае требуется более гибкое построение образовательного процесса в учреждении, но администрация, педагогический коллектив не всегда готовы к перестройке и принятию новых организационных решений.

***Проблема управления использованием педагогических технологий.*** Каждый детский коллектив неповторим. Одни школьники готовы к деятельности в той или иной технологии, другие нет. Необходимо изучать подготовленность детей, совершенствовать образовательный процесс, используя адекватные технологии, координировать применение технологий в учреждении и конкретном детском коллективе. Известны случаи, когда в одном и том же классе после соответствующих курсов повышения квалификации несколько учителей дружно начинали использовать одну и ту же технологию, что вело к перегрузке детей и отторжению ими даже весьма оригинальных и эффективных технологий. ***Каждая технология должна органично включаться в образовательный процесс учреждения, коллектива, учителя и не приносить вреда детям.***

Таким образом, проблема технологий в педагогической науке и практике является актуальной, противоречивой, сложной. Этот вывод также подтверждается возросшим интересом многих исследователей, обсуждением данной проблемы на конференциях разного уровня. Различные научные школы обращаются к вопросам, связанным с технологическим подходом в образовании, к разработке и характеристике педагогических технологий. В данной монографии мы пытаемся представить свой взгляд на ряд обозначенных выше проблем.

#### 1.4. Связь понятия «педагогическая технология» с другими категориями

© Л. В. Байбородова, © И. Г. Харисова

Многие педагоги единодушны в том, что технологичность становится сегодня одной из основных характеристик деятельности учителя и означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности образовательного процесса. «Технология не дань моде, а стиль современного научно-практического мышления» (В.В. Сериков).

Термин «технология» берет свое начало от греческих слов *techne* (искусство, ремесло, наука) и *logos* (понятие, учение). Технология (в технике) – описание регламента определенных действий, которые гарантируют результат, что обеспечивается опорой на законы, лежащие в основе понимания процесса.

Здесь необходимо уточнить, что в настоящее время существует три принципиально разных использования термина «технология»:

1. **Модное** слово, ничего не меняющее по сути используемых методов, форм, систем.

2. Алгоритм действий – **упорядочивание** действий педагога.

3. Технология в строгом понимании, соответствующая всем требованиям законосообразности и поэтому **гарантирующая** результат.

Упорядочивающие технологии удовлетворяют только внешним признакам: оговаривают результат, описывают шаги деятельности (алгоритмическое предписание) участников процесса и это уже способствует улучшению. Технологии такого плана могут решать любые задачи: образовательные, в частности оценивание, организационные, задачи собственно педагогической деятельности по проектированию и разрешению педагогических проблем

«Упорядочивающие» технологии могут быть построены до строгой трактовки и гарантировать результат, если будут соблюдены три их обязательных особенности, обусловленные законосообразностью:

- чёткость и определённость в фиксации **образовательного результата**, под которым понимается целостный **опыт** или освоенные способы деятельности, важно также наличие критериев

его достижения;

- **пошаговая структура**, построенная на шагах познавательной деятельности **учащегося**, являющейся непосредственным фактором, определяющим образовательный результат, и поддерживающих её соответствующих действиях педагога;

- **соблюдены условия реализуемости** (требования к исходному состоянию ученика и масштабу технологии).

Отметим, что в педагогической науке на данный момент нет общепринятого определения этого понятия. Мы ориентируемся на то, которое дает В.А. Сластенин. По его мнению, «педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса».<sup>30</sup>

Мы уточняем данный вариант определения этой категории следующим образом: **педагогическая технология** - это алгоритм (последовательность) целенаправленных совместных действий участников образовательного процесса, обеспечивающий достижение намеченного образовательного результата.

В качестве **основных характеристик** педагогической технологии разные авторы называют следующие: системность, концептуальность, научность, законосообразность, гарантированность результата, алгоритмичность, оптимальность, комфортность для учителя и ученика и др.

Остановимся на характеристике некоторых особенностей педагогических технологий.

По существу **педагогическая технология предлагает проект образовательного процесса**, определяющий логику, структуру и содержание взаимодействия учителя и учащегося, который с высокой долей вероятности приведет к достижению запланированных результатов. Особенно важно иметь в виду, что основу технологии составляет деятельность самого ученика, поэтому педагогу важно четко представлять и обеспечивать алгоритм действий обучающегося и способы взаимодействия с ним по достижению намеченного.

**Системность** технологии мы рассматриваем в двух аспек-

---

<sup>30</sup> Сластенин, В.А. Доминанта деятельности [Текст] / В.А. Сластенин // Народное образование. – 1997. - № 9. – С. 41-42.

тах. Во-первых, технология системна, системообразующим фактором ее является цель. Педагогическая технология разрабатывается на основе принципа системности и целостности. Так, изменяя цели, мы должны ориентироваться на новые результаты, планировать соответствующие последовательные действия по их достижению, контролю и оцениванию. Во-вторых, каждая технология является частью, компонентом определенной образовательной системы и должна органично вписываться в эту систему. Очевидно, что педагог, выбирая ту или иную технологию, учитывает образовательную среду, в которой будет использовать эту технологию, предыдущий опыт обучения и воспитания детей, уровень их подготовленности, особенности коллектива и отношений обучающихся, а также предусматривает взаимосвязь используемой технологии с другими технологиями и педагогическими средствами, которые применяются в данных условиях.

Каждая технологии имеет *концептуальную основу*, то есть те идеи, подходы, принципы, которые определяют успешность ее применения. Если нарушаются концептуальные положения, определяющие возможности и условия применения технологии, невозможно рассчитывать на достижение запланированного результата.

Ценность технологии как педагогического средства в том, что она *воспроизводима*. Это обеспечивается тем, что технология представлена алгоритмом последовательных действий, который дает возможность получить запланированный результат вне зависимости от особенностей учителей и учеников. Данный признак, с одной стороны, характеризует отличительную черту любой технологии, а с другой - определяет один из принципов ее использования в педагогическом процессе, а именно: необходимость реализовывать технологию в том виде и на основе тех рекомендаций, которые предлагают ее авторы, иначе ее целевое назначение и обещанные результаты не будут достигнуты в полной мере. Таким образом, чтобы реализовать технологию, педагогу необходимо четко следовать ее алгоритму, соблюдая при этом основные положения и принципы, которые определены разработчиками технологии. Безусловно, педагогическая технология не настолько жестко формализована, как технология промышленная, она имеет определенный процент вариативности (иначе ее невозможно было бы использовать в постоянно меняющемся образовательном пространстве). Важно при этом учитывать условия применения технологии при

проявлении педагогом творчества, когда реализуется та или иная технология.

**Каждая педагогическая технология предполагает использование системы средств**, позволяющих реализовать поставленные участниками образовательной деятельности цели. Некоторые технологические приемы, методы, средства являются специфичными для определенной технологии, например, прием ИНСЕРТ технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления». Ряд техник, методов и приемов могут использоваться в разных технологиях. Например, прием «мозговой штурм» или метод групповой работы применяются во многих образовательных технологиях («Чтение и письмо для развития критического мышления», «Педагогическая мастерская», «Проектная деятельность»), организационно-управленческих технологиях. Практически во всех технологиях используется такой педагогический прием, как вопрос.

Имеются технологии, когда ряд приемов используется на всех или многих этапах технологии. Например, проектная деятельность предусматривает приемы групповой работы, «мозговой штурм» почти на всех этапах. При описании некоторых педагогических технологий четко определено, какие приемы, методы, техники следует использовать на определенных этапах ее реализации или обозначены требования к подбору средств, с помощью которых алгоритм должен быть реализован. Например, технология «Педагогическая мастерская» имеет четкий алгоритм реализации (он состоит из семи этапов), но при этом не называются определенные техники, которые должен использовать педагог. В то же время авторы технологии, определяя ее базовые принципы, характеризуют признаки тех способов, которые может подбирать учитель, организуя деятельность учеников (они должны обеспечивать высокий уровень субъектности, предполагать возможность самостоятельной творческой исследовательской деятельности участников, не ограничивать возможности для их самопроявления и самореализации).

Еще раз отметим, что технология не отрицает экспромтных действий педагога в определенных ситуациях, которые невозможно заранее предусмотреть. Могут быть внесены коррективы по ходу применения технологии, если не достигаются те результаты, которые были намечены. Поэтому применение педагогической технологии предполагает объективный контроль качества текущих и итоговых результатов (усвоение учебного материала, развитие лич-

ности) с помощью средств диагностики и мониторинга на основе заранее заданных критериев.

Для уточнения любого понятия важно установить его **связь с другими категориями**. Анализ литературы показал, что чаще всего технологию связывают, а иногда и отождествляют с такими понятиями, как система, форма, метод, методика. Мы попытаемся представить свой взгляд на соотношение этих категорий.

Прежде всего, **технология** связана с таким понятием, как **«система»**, что уже отмечено выше. Каждая технология – это определенная система, в которой все компоненты тесно взаимосвязаны, подчинены конкретной цели (целям) и придают ей целостность, благодаря которой технология приобретает особые характеристики, свойства. Если хотя бы один компонент, элемент при использовании технологии не учитывается или нарушается его сущностное содержание, педагогические действия не достигают намеченных результатов.

Достаточно сложно соотнести понятия **«технология»** и **«методика»**. Понимание термина «методика» двояко: с одной стороны, это методика преподавания какого-либо предмета, например, методика преподавания математики, т.е. способы изложения материала конкретного учебного предмета; с другой стороны, это методика формирования чего-либо, например, понятий, навыков и т.д. Во втором случае методику некоторые авторы рассматривают как синоним технологии. Это та же упорядоченная совокупность действий, ведущая к намеченному результату.

Если обратиться к отличительным чертам педагогических технологий (целенаправленность, законосообразность, воспроизводимость, гарантированность результата), то можно сделать вывод о том, что, по сравнению с методикой, в них более жесткая связь с целями педагогического процесса и сами цели формулируются более диагностично.

Еще одно отличие технологии от методики состоит в том, что педагогические технологии зачастую не связаны с особенностями конкретного содержания образования. Педагогическая технология может привести к запланированному результату на любом учебном материале.

*Методика определяет:* 1. Чему учить? 2. Зачем учить? 3. Как учить? *Технология обучения определяет:* Как учить с гарантией результата?

В педагогической литературе существуют **разные подходы к**



**рассмотрению соотношения понятий «технология» и «методика».** В зависимости от того, как рассматривать сущность понятия «технология» (в широком или узком смысле) можно выделить три основных подхода к определению взаимосвязи этих понятий. На наш взгляд, наиболее четко сформулировала их Е.В.Титова<sup>31</sup>.

1. *«Технология» и «методика» – понятия идентичные.* По нашему мнению, данный вариант сочетания возможен в том случае, если рассматривать технологию как систему способов, позволяющую решать определенные учебные и воспитательные задачи и реализовывать содержание обучения и воспитания. Приверженцы данной точки зрения также считают, что термин «технология» появился в связи с внедрением в педагогическую практику технологического подхода к обучению и воспитанию и заменил ставший привычным для педагогов термин «методика».

2. *«Технология» – более широкое понятие, чем «методика».* Такой взгляд возможен, если иметь в виду, что технология тиражируема, одна и та же технология может быть использована при изучении различных дисциплин, где всегда идет речь о конкретной методике преподавания предмета. Получается, что разные методики в своей основе будут иметь одну и ту же технологию, реализуя ее в рамках специфического для конкретного учебного предмета содержания обучения. Например, технология проектной деятельности используется при изучении практически всех учебных дисциплин.

3. *«Технология» – более узкое понятие, чем «методика».* Данная точка зрения имеет право на существование, если рассматривать технологию в первую очередь как алгоритм взаимодействия учителя и ученика, реализация которого в образовательном процессе приводит к гарантированно высоким результатам обучения и воспитания. Е.В. Титова в книге «Если знать, как действовать» приводит наглядный пример, иллюстрирующий данную точку зрения. По ее мнению, методика представляет собой систему и включает в себя четыре взаимосвязанных компонента: стратегию, тактику, технику и логику. Именно третий и четвертый компоненты

---

<sup>31</sup> Титова Е.В. Если знать, как действовать. Разговор о методике воспитания : кн. для учителя. – М., 1993. – 192 с.

составляют технологию как алгоритм действий, осуществление которых позволяет обеспечить реализацию второго и первого компонентов, т.е. намеченной стратегии и тактики. Таким образом, технология выступает как «составная часть методики, ее воспроизводимое ядро».

Ярким примером соотношения методики и технологии в данном понимании является коллективная творческая деятельность школьников, которая определяется И.П. Ивановым как методика коллективного творческого воспитания, основу которой составляют ряд важных концептуальных и содержательных положений. «Ядром» этой методики являются шесть этапов, которые представляют собой технологию организаторской деятельности. Именно эти шесть этапов становятся основой, стержнем любого вида коллективной творческой деятельности, при этом содержательное наполнение этой деятельности будет неповторимым.

Подобным образом взаимосвязь понятий методики и технологии демонстрирует дискуссия. Например, нами разработана технология проведения экспромтной дискуссии. В каждом случае содержание дискуссии, вопросы, способы взаимодействия ее участников будут разными, то есть создается неповторимая методика ее проведения. Но чтобы достичь поставленной цели независимо от ее темы и содержания, необходимо действовать по строго определенному алгоритму и соблюдать соответствующие правила (концептуальные положения).

Таким образом, приведенные примеры подтверждают, что технология может выступать составной частью методики.

Выше мы проиллюстрировали три точки зрения на сочетание терминов «технология» и «методика», все они имеют право на существование, поскольку зависят от подхода к трактовке сущности понятия «технология» и от того, в каком контексте применяется эта педагогическая категория.

Несомненно, важно определиться с точкой зрения на сочетание терминов **«технология»**, **«метод»**, **«форма»**.

Существует ряд определений, которые сводятся к тому, что к технологиям относят совокупность методов, приемов, средств, форм. Действительно, ряд методов, форм можно представить технологично. Однако есть принципиальное отличие технологии от форм и методов.

Метод в педагогической литературе трактуется как способ,

основной путь достижения цели обучения и воспитания. Наряду с общей трактовкой метод рассматривается как способ взаимодействия учителя и ученика (воспитателя и воспитанника), в рамках которого решаются задачи обучения (воспитания); некоторые авторы еще больше конкретизируют данное понятие и определяют метод как совокупность (систему) приемов (конкретных действий), реализация которых позволяет педагогу решать образовательные и воспитательные задачи.

Форма (от лат. *forma* – внешнее очертание, фигура, наружность, образ, а также план, модель) в педагогической теории и практике определяется как внешнее выражение содержания обучения и воспитания, совокупность методов и приемов, определяющих последовательность действий педагога в процессе реализации образовательных и воспитательных задач.

В определениях понятий «метод» и «форма» отсутствует важнейший признак, характерный для технологии, – алгоритмичность, то есть четкая последовательность действий педагога и детей. Кроме того, каждая форма неповторима, а технология имеет неизменную основу, «ядро» или стержень, что обеспечивает ее тиражируемость и воспроизводимость.

В то же время очевидна взаимосвязь рассматриваемых понятий, которую можно представить в нескольких аспектах.

*1. Технология реализуется с помощью различных форм и методов.* Например, технология целеполагания и планирования предполагает проведение собрания по коллективному целеполаганию и планированию, которое является формой воспитательной работы. В рамках собрания могут быть реализованы методы примера или создания воспитывающих ситуаций, приемы «мозговой штурм», «защита проектов». Технология проектной деятельности, используемая на уроках, в качестве одного из начальных этапов предусматривает проведение учебного занятия в определенной форме – «запуск проекта», на котором используются методы «беседа», «упражнение», приемы «заключение договора», «создание проблемной ситуации». Технология «Чтение и письмо для развития критического мышления» на одном из этапов предлагает использование формы «дискуссия», технология «Педагогическая мастерская» – реализацию метода «этический рассказ». Таких примеров сочетания в рамках одной технологии различных форм и методов можно привести много. По сути, в рамках технологии методы и

формы могут рассматриваться как эффективные способы реализации одного или нескольких этапов алгоритма совместной деятельности учителя и ученика (воспитателя и воспитанника).

2. *Форма реализуется с использованием различных технологий.* Например, урок как основная форма обучения может быть построен на основе поисково-исследовательской технологии или предполагать сочетание технологий проблемного обучения и учебной дискуссии. При подготовке классного часа, формы воспитательной работы педагог может выбрать в качестве базовой технологию «Педагогическая мастерская» или использовать сочетание игровых и дискуссионных технологий на разных этапах реализации данной формы. Проведение любого классного ученического собрания, формы детского самоуправления включает ряд последовательных действий, если его участники стремятся к тому, чтобы выработать коллективное решение, которое должно быть присвоено учащимися.

3. *Метод или форму можно представить технологично.* В педагогике дискуссия рассматривается как метод обучения и воспитания, так как предусматривает определенный, диалоговый способ взаимодействия участников образовательного процесса. Это правомерно, когда идет речь о ее использовании, например, на уроке. В то же время можно представить несколько технологий проведения дискуссии (например, экспромтной дискуссии или дискуссии с предварительной подготовкой), которые могут обеспечить достижение намеченного результата.

Урок как основную форму обучения также можно представить технологично, если мы используем, например, субъектно-ориентированный тип обучения, что показано в следующем разделе монографии.

Таким образом, технология в педагогической практике в разных аспектах взаимодействует с формами и методами. Она может рассматриваться как в качестве педагогического средства, объединяющего определенные формы и методы, так и составлять основу реализации конкретной формы или метода обучения и воспитания. При этом педагогическая технология может включать известные методы, но предполагает определенную, точно заданную их инструментовку, то есть могут использоваться традиционные методы и формы, но определенным образом выстроенные и технологично реализуемые. Можно говорить о методике проведения общего со-

брания коллектива, на котором использовалась технология принятия решения. Само собрание коллектива является формой самоуправления, формой организации жизнедеятельности коллектива, формой воспитания. В то же время на этом собрании, как мы видим, используются различные методы (дискуссия, беседа, убеждение, пример), приемы (вопрос, «мозговой штурм»), защита идей, ранжирование проблем, голосование и др.).

Взаимосвязь этих понятий, их соотношение изменяются в зависимости от конкретной педагогической ситуации. Например, экскурсию можно представить технологично в соответствии с поставленной целью, показать алгоритм действий педагога и учащихся. В то же время экскурсия существует как форма знакомства детей с историческими событиями в музее, когда ее организует экскурсовод, а дети являются слушателями. Экскурсия как метод может быть составной частью урока биологии, если в ходе его учащиеся вышли на пришкольный участок для подтверждения полученной информации об изучаемых растениях.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что понятие «технология» - вполне самостоятельное явление и четко выделяется из других педагогических категорий. В то же время оно неразрывно связано с другими понятиями, установление соотношения с которыми позволяет понять специфику, отличие технологии от других педагогических явлений. Проведенный выше анализ, выявление существенных особенностей такого явления, как технология, позволили предложить определение этой категории, данное в начале раздела.

## **1.5. Классификация педагогических технологий**

© Л. В. Байбородова, © И. Г. Харисова, © В. В. Юдин

Многообразие и многочисленность технологий ведет к необходимости их классификации. *Классифицировать* – значит «размещать, распределять, разделять на разряды и порядки» (В.И. Даль), «распределять какие-либо объекты по классам (разделам) в зависимости от общих признаков» (Современный словарь иностранных слов).

Рассмотрим некоторые классификации, которые очевидны и

применяются при характеристике педагогического процесса. Прежде всего, педагогические технологии можно распределить в зависимости от **сферы применения**: технологии обучения, технологии воспитания, образовательные технологии, технологии организации, технологии управления. Однако данная классификация весьма условна, так как ряд технологий, например технологию проектной деятельности, можно отнести к любой из перечисленных выше групп. В то же время возможно и целесообразно говорить об особых технологиях, которые используются только при обучении или управлении.

Л.В. Байбородова предлагает классификацию в зависимости от того, как характеризуется процесс воспитания, точнее, в зависимости от **характера взаимодействия педагога и воспитанника** в этом процессе (табл. 7).

Таблица 7

### Классификация технологий по характеру взаимодействия педагога и ребенка

Характер взаимодействия педагога и ребенка	Технология
Целенаправленное воздействие воспитателя на воспитуемого	Технология воздействия
Целенаправленное взаимодействие воспитателя и воспитуемого	Технология взаимодействия
Сопровождение ребенка	Технология сопровождения

С практической точки зрения актуально разделение технологий на **традиционные** и **новые**. Сегодня перед педагогами встает проблема освоения новых технологий. Новизна всегда привлекает учащихся, способствует развитию мотивации познавательной деятельности. Чем разнообразнее и богаче опыт педагогов, тем вероятнее, что в своей профессиональной деятельности они будут более свободны в выборе педагогических средств, обоснованно и творчески решать педагогические проблемы. Осваивая новые технологии, педагог находит для себя источник развития творчества, ему меньше грозит «профессиональное выгорание». В то же время, понятие «новые технологии» относительно. Для одного педагога это новая технология, для другого – хорошо известная.

Говоря о новых технологиях, мы имеем в виду прежде всего **современные технологии**, то есть те, которые обладают следую-

щими признаками:

- востребованы педагогами и учащимися;
- удовлетворяют их образовательным интересам и потребностям;
- оптимально развивают участников педагогического процесса;
- отвечают запросам общества, требованиям современного производства.

В педагогических публикациях можно увидеть, что к современным технологиям различные авторы относят **индивидуально-ориентированные, личноно-ориентированные**. А в последнее время становится актуальной еще одна группа технологий – **субъектно-ориентированные**. Причем одну и ту же технологию некоторые авторы причисляют к индивидуально-ориентированным, другие – к личноно-ориентированным, третьи называют субъектно-ориентированной. Ряд авторов считает их синонимичными, подразумевая, что индивидуально-ориентированные, личноно-ориентированные и субъектно-ориентированные технологии – это одно и то же. Мы попытались определить отличительные особенности этих технологий как обладающих специфическими признаками и направленными на решение определенных задач (табл. 8).

Таблица 8

### Сравнительная характеристика индивидуально-ориентированных, личноно-ориентированных и субъектно-ориентированных технологий

Признаки	Индивидуально-ориентированная технология	Личноно-ориентированная технология	Субъектно-ориентированная технология
Базовое понятие	Индивидуальность (от лат. <i>individuum</i> – «неделимое, особь»), в «Психологическом словаре» определяется совокупностью характерных особенностей и свойств, отличающих одного индивида от другого <sup>32</sup>	Личность. <sup>33</sup> Определяется устойчивой системой социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности, приобретаемых человеком в социокультурной среде в про-	Субъект – носитель предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленной на объект. Индивид, познающий внешний мир (объект) и воздействующий

<sup>32</sup> Немов Р.С. Психологический словарь. – М., 2007. – 560 с.

<sup>33</sup> Большой энциклопедический словарь. – М., 2008. – 1248 с.

		цессе совместной деятельности и общения	щий на него в своей практической деятельности. <sup>34</sup>
Базовый подход	Индивидуально-ориентированный. Предусматривает создание в образовательном процессе оптимальных условий для учета, развития, проявления индивидуальных характеристик ребенка: черт темперамента, специфики интересов, особенностей памяти, мышления, восприятия	Личностно-ориентированный. Предусматривает создание оптимальных условий для саморазвития, самопроявления, самореализации ребенка во взаимодействии с другими участниками педагогического процесса и социальной средой	Субъектно-ориентированный. Предусматривает создание субъектно-ориентированной образовательной среды, позволяющей обучающемуся самостоятельно принимать решения в ситуациях, имеющих ключевое значение для выстраивания индивидуального образовательного, профессионального, жизненного маршрута, и вносить изменения в образовательную и социальную реальность, используя ее возможности для создания оптимальных условий для своего жизненного самоопределения
Базовый принцип	Природосообразности, в той его части, которая предписывает организацию педагогического процесса в соответствии с естественными потребностями и индивидуальными особенностями ребенка, заложенными в него природой.	Индивидуализации, определяющий целесообразность использования в организации педагогического процесса средств, ориентированных на предоставление обучающимся возможности делать осознанный самостоятельный выбор некоторых элементов образовательного процесса и проявлять себя во взаимодействии с другими его участниками (ровесниками, старшими, младшими).	Персонификации, характеризующий необходимость педагогического влияния на среду, в рамках которой находится обучающийся с целью внесения в нее характеристик, наличие которых обеспечивает постоянное столкновение обучающегося с проблемами разного типа, побуждающего его к принятию самостоятельных решений и требующих от ребенка активных действий по решению встающих перед ним задач, в том числе и связанных с преобразованием окружающей действительности и получением материальных и виртуальных продуктов, подтверждающих результативность предпринятых усилий и имеющих субъективную и социальную значимость

<sup>34</sup> Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. — М., 2004. — 1072 с.



Основная функция педагога	Педагогическая поддержка – помощь ребенку в решении его индивидуальных проблем, связанных с особенностями его психологического и физиологического развития, выявление и развитие его индивидуальных особенностей и задатков	Педагогическое сопровождение – поддержка стремлений ребенка к самопроявлению и самореализации в системе социальных отношений	Педагогическое партнерство – движение педагога и ребенка рядом, равенство прав и обязанностей каждого, взаимовыгодное сотрудничество в рамках совместного проживания тех или иных событий, имеющих ключевое значение для жизненного самоопределения обучающегося, стихийно возникающих и специально проектируемых педагогом
Комплексный результат	Развитие индивидуальности	Развитие личности	Развитие субъектности
Приемы технологий	Портфолио, технология программированного обучения, технология решения проблемы	Технология «Дебаты», технология «Педагогическая мастерская», технология коллективной творческой деятельности	Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, технология организации социальных и профессиональных проб, технология проектирования образовательных и социальных событий

Стоит предположить, что появление терминов «индивидуально-ориентированные технологии» и «лично-ориентированные технологии» обусловлено наличием в педагогической науке и практике различных подходов к организации педагогического процесса – индивидуально-ориентированного, лично-ориентированного, субъектно-ориентированного.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что категории «лично-ориентированная технология», «индивидуально-ориентированная технология», «субъектно-ориентированная технология» различаются следующими признаками: подходом, в рамках которого они реализуются, базовым принципом, общей целевой направленностью, планируемым результатом, основной функцией педагога. Необходимо отметить, что многие педагогические технологии обладают характеристиками как индивидуально, так и лично- и субъектно-ориентированных технологий. Например, технологию проектной деятельности, с одной стороны, относят к продуктивным технологиям, сориентированным на развитие творческой индивидуальности, с другой – проектная деятельность

предполагает сотрудничество участников, социальную направленность проектов, что позволяет ребенку проявлять и развивать социальное самосознание, социально значимые качества. Кроме того, данная технология предполагает проявление и развитие субъектности ребенка уже на первом этапе ее реализации (запуск проекта), когда ребенок определяет проблему, осуществляет поиск ее решения, формируется мотивация учащегося на преобразование окружающей действительности и получение продукта, обладающего субъективной или объективной новизной.

Достаточно распространенным является распределение технологий на *общие, частные и локальные*. Общие технологии – те, которые применимы практически во всех педагогических процессах. В частности, технологию решения педагогической проблемы, технологию организации деятельности, технологию самоорганизации можно применять в любом педагогическом процессе. Однако такая классификация относительна, и отнесение технологий к той или иной группе в ней зависит от того, в какой системе рассматривается технология. Так, например, технология организации деятельности включает такой этап, как целеполагание, но целеполагание в свою очередь может быть представлено как общая технология и как частная применительно к конкретной педагогической ситуации.

По мнению В.В. Юдина, *общепедагогическая технология* – технология, соответствующая одному из типов педагогического процесса (догматическому, формально-репродуктивному, сущностно-репродуктивному, продуктивному, субъектно-ориентированному). Для примера остановимся на **субъектно-ориентированной технологии**, имеющей следующие признаки:

- проявление и развитие индивидуальности, личности ребенка;
- возможность для ребенка удовлетворить свои интересы и потребности;
- самостоятельность постановки учеником образовательных задач и поиска путей их решения;
- предоставление права ребенку выбирать темп, объем работы, сложность, вид и способ, роль участия в образовательной деятельности;
- удовлетворенность собственной деятельностью и ее результатами;
- рефлексивность отношения учащегося к собственной дея-

тельности;

– диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и учащегося.

Общий алгоритм субъектно-ориентированной технологии в аспекте деятельности учащегося, разработанный Л.В. Байбуродовой, представлен в таблице 9.

Таблица 9

### Общая субъектно-ориентированная технология

Этапы	Краткая характеристика
Самодиагностика	Осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею?», и наоборот: «Чего не знаю?», «Чего не умею?» и т.п.
Самоанализ	Поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и др.
Самоопределение	Постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения: «К чему стремиться и почему?», «Как этого добиться?»
Самореализация	Самостоятельный поиск способов решения учащимися поставленных задач, принятие самостоятельных решений и их реализация
Самооценка	Сопоставление достигнутого результата с планируемым, выявление и обоснование причин успехов и недостатков
Самоутверждение	Вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение коррективов в дальнейшие действия

Предложенный алгоритм может быть применен к учебному процессу и внеурочной деятельности учащегося, а каждый «шаг» конкретизируется специальными техниками и приемами в зависимости от содержания деятельности и возраста учащегося, уровня сформированности его субъектности в конкретном виде деятельности. Эти уровни можно условно представить следующим образом: обучаемый, учащийся, обучающий (Т.Б. Гребенюк); или: меня учат, я учусь сам, я учусь учить других, учу других.

Субъектно-ориентированную технологию можно продемонстрировать на конкретном учебном занятии, которое мы наблюдали в 8 классе (русский язык) (таблица 10).

Таблица 10

**Технология проведения учебного занятия субъектно-ориентированного типа**

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Используемые средства
1.Актуализация знаний	Читает фрагмент стихотворения, предлагает определить тему, форму урока	Отвечают на вопрос и объясняют свое мнение	Рефлексия
2.Самодиагностика	Предлагает назвать задания, которые выполнялись дома по выбору учащихся (справились или нет с работой)	Называют вариант задания, которое выполняли, отмечают, справились с работой или нет, аргументируют свое мнение	Рефлексия
3.Самоанализ	Задаёт вопросы: какие возникли трудности? Что не получилось? Почему?	Высказываются, оценивают, свою домашнюю работу, называют причины трудностей	Рефлексия, самоанализ, взаимопомощь
4.Целеполагание	Предлагает на основе результатов дом.работы определить цели для себя на уроке	Каждый в тетради записывает цель своей работы на уроке	Рефлексия, анализ, самостоятельное определение цели
5.Определение содержания и формы деятельности ученика, формы отчета	Предлагает выбрать вариант задания из шести, которые отличаются уровнем сложности, творчества, характером деятельности, степенью самостоятельности; предлагает форму работы на уроке (индивидуально, в паре, микрогруппе), форму отчетности.	Выбирают вариант (или предлагают свой) задания и форму работы (выполняют работу сами, обращаются за помощью к товарищам, учителю)	Рефлексия, самостоятельный выбор, разноуровневые задания
6.Самостоятельная работа	Наблюдает за деятельностью детей, помогает одному ученику, который отсутствовал на предыдущих занятиях	Работают самостоятельно, некоторые обращаются за консультацией к учителю или однокласснику. Работают индивидуально, в паре, у доски, за компьютером	Работа по индивидуальным технологическим картам, индивидуальный путь работы

7.Представление результатов работы	Предлагает выбрать для проверки самые сложные варианты работы, выступить тем, кто желает	Представляют результаты работы на доске, за компьютером, на экране	Рефлексия, самоанализ
8.Самооценка	Предлагает оценить свою работу. Задаёт уточняющие вопросы некоторым ученикам	Каждый анализирует свои результаты, мотивирует отметку, которую себе ставит	Самооценка, самоанализ, рефлексия
9.Определение домашней работы	Предлагает выбрать вариант дом.задания с учетом результатов работы на уроке	Выбирают вариант дом.работы и обосновывают его	Самоанализ, рефлексия, целеполагание, выбор сложности и объема домашней самостоятельной работы

Из этого примера видно, что в течение всего занятия учащиеся достаточно свободны в определении своих образовательных задач и выборе способов их достижения: они сами ставят задачи на основе анализа результатов домашней самостоятельной работы, соответственно выбирают уровень сложности индивидуальной работы на уроке, способов ее организации, а также форму отчетности, затем анализируют и оценивают свои личные достижения и с учетом этих достижений ставят задачи для выполнения самостоятельной домашней работы.

Таким образом, *особенностью субъектно-ориентированной технологии* является то, что тщательно продумываются «шаги» самого учащегося, которые сопровождаются педагогом в скрытой, ненавязчивой форме с учетом уровня сформированности субъектности ученика. По существу, педагог не влияет на ученика и его деятельность, а создает условия для самостоятельного выбора и самоопределения. В задачи педагога входит мотивация активности учащегося, подбор средств, методик самопознания, самоопределения, создание ситуаций выбора, ненавязчивая поддержка ученика в ситуациях затруднения через постановку наводящих вопросов, включение учащихся в целеполагание на всех этапах обучения, организация анализа и рефлексии.

Ярким примером общей технологии субъектно-ориентированного типа также является проектная деятельность.

Из вышеизложенного следует, что в реальной практике важно иметь в виду общие, частные и локальные технологии (табл. 11).

Таблица 11

### Образовательные технологии

Общие	Частные	Локальные
Технологическое описание различных типов ПП, построенное на основе метамоделей ПП, проявляются во всех частных технологиях соответствующего уровня	Охватывающие целостный ПП и обеспечивающие формирование соответствующего опыта (компетентностей)	Нацелены на формирование конкретного опыта (отдельных умений и характеристик черт личности)
Сущностно-репродуктивные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Решение задач</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Воспитание ответственности (за порученное дело)</li> </ul>
Продуктивные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Технология проблемного обучения</li> <li>• Образ и мысль</li> <li>• ЧПКМ</li> <li>• «Кейс-стади»</li> <li>• Развитие творческого мышления</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Целеполагание</li> <li>• Развитие критичности, самостоятельности</li> <li>• Воспитание толерантности, эмоциональной отзывчивости</li> <li>• Bingo/ Barngo</li> </ul>
СОПП – субъектно-ориентированные общепедагогические технологии	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Проектная деятельность</li> <li>• Портфолио</li> <li>• Дебаты</li> <li>• Формирующее оценивание</li> <li>• Игра</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Развитие рефлексии</li> </ul>

Распределение технологий по типам педагогического процесса, приведённое в таблице, не является строгим. Фактическая деятельность ученика может оказаться любой, например формальной в проектной деятельности, когда сам педагог предлагает проект и берет на себя функции организатора, а не сопровождающего этот процесс.

Еще раз отметим условность и спорность разделения технологий на общие, частные и локальные. Очевидно одно - частная или локальная технология является конкретным проявлением общей технологии.

Итак, наличие различных оснований для классификации педагогических технологий демонстрирует многогранность и много-

аспектность характеристики педагогических технологий. Многообразие их существования подтверждает необходимость и ответственность выбора педагогом адекватных технологий обучения и воспитания, широкие возможности для определения участниками образовательного процесса тех технологий, которые позволяют с учетом конкретных условий и ресурсов успешно решать современные образовательные задачи.

## **1.6. Экзистенциальный подход как методологическая основа воспитательных технологий**

© *М.И. Рожков*

Выбор и разработка воспитательных технологий зависят от методологической культуры педагога, от его субъектной позиции как профессионала и базируются на методологических позициях автора. В нашей научной школе такая позиция определяется экзистенциальным подходом к воспитанию, который предполагает, что воспитанник – сам субъект своего развития, а высший уровень проявления субъектности – осмысленное проектирование своего развития в сочетании с рефлексивной позицией. Основной идеей экзистенциального подхода к воспитанию является выделение в качестве идеальной цели **формирование человека, умеющего прожить жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего ее смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором.**

Говоря о смысле человеческого существования, В. Франкл указывает на наличие сверхсмысла, который превосходит познавательные способности человека и который все же доступен и представляет собой идеальные смыслы и ценности. Именно поэтому смысл нельзя выдумать, а можно только найти. Смысл также нельзя дать, так как «при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности. И эта возможность всегда преходяща. ... Смысл должен быть найден, но не может быть создан».<sup>35</sup>

Человеку предстоит самостоятельно осуществить поиск

---

<sup>35</sup>Франкл В. Человек в поисках смысла. - М., 1990. - С. 36.

смысла и на том основании, что смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда «требование момента», адресованное конкретному человеку. Каждая ситуация предполагает новый смысл, и каждого человека ожидает свой смысл. Смысл должен меняться как от ситуации к ситуации, так и от человека к человеку.

В связи с пониманием *воспитания как сопровождения целенаправленного процесса развития личности ребенка на основе гуманистического взаимодействия воспитателя и воспитанника* мы считаем, что внешнее воздействие субъекта воспитания должно способствовать целенаправленным усилиям ребенка, направленным на самосовершенствование. В связи с этим при разработке технологий мы ориентируемся на совокупность бинарных методов воспитания и самовоспитания<sup>36</sup>, каждый из которых соответствует изменениям в сущностной сфере человека.

Методы воздействия на интеллектуальную сферу: для формирования взглядов, понятий, установок используются методы убеждения. Убеждению соответствует самоубеждение - метод самовоспитания, который предполагает, что дети осознанно, самостоятельно, в поиске решения какой-либо социальной проблемы формируют у себя комплекс взглядов. В основе этого формирования лежат логические выводы, сделанные самим ребенком.

Методы воздействия на мотивационную сферу включают стимулирование - методы, в основе которых лежит формирование у учащихся осознанных побуждений их жизнедеятельности. Методы стимулирования помогают человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей - пониманию смысла своей жизнедеятельности, выбору соответствующих им целей, то есть тому, что составляет суть мотивации. Поэтому метод самовоспитания, соответствующий методу стимулирования, может быть определен как метод мотивации.

Методы воздействия на эмоциональную сферу ребенка предполагают формирование необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучение его управлению конкретными чувствами,

---

<sup>36</sup>Классификация методов воспитания разработана совместно с О.С. Гребенюком.



пониманию своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу ребенка, является внушение и связанные с ним приемы аттракции. Процесс внушения часто сопровождается процессом самовнушения, когда ребенок пытается сам себе внушать ту или иную эмоциональную оценку своему поведению.

Методы воздействия на волевую сферу предполагают развитие у детей инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т.д. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина, культура общения - качества, которые основываются на сформированных воспитанием привычках.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у детей навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. К ним можно отнести метод коррекции поведения. Метод коррекции направлен на то, чтобы создать условия, при которых ребенок внесет изменения в свое поведение, в отношении к людям.

Методы воздействия на экзистенциальную сферу направлены на включение учащихся в систему новых для них отношений. У каждого ребенка должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Для этого необходима организация работы над собой – «труд души» (В.А. Сухомлинский). Разрешение дилеммных ситуаций и последующая рефлексия приводят к существенным изменениям во взглядах и ценностях ребенка.

Таблица 12

### **Классификация бинарных методов воспитания**

<b>Сущностная сфера</b>	<b>Доминирующий метод воспитания</b>	<b>Метод самовоспитания</b>
Интеллектуальная	Убеждение	Самоубеждение
Мотивационная	Стимулирование	Мотивация

Эмоциональная	Внушение	Самовнушение
Волевая	Требование	Упражнение
Саморегуляци	Коррекция	Самокоррекция
Предметно-практическая	Воспитывающие ситуации	Социальные пробы
Экзистенциальная	Метод дилемм	Рефлексия

В основе воспитательных технологий, разработанных нами в рамках экзистенциального подхода, лежит идея создания условий для реализации субъектной позиции ребенка в различных воспитательных ситуациях. При этом экзистенциальный подход к разработке таких технологий предполагает решение следующих задач:

- самостоятельный выбор цели жизни и адекватный этой цели социальный выбор;
- понимание смысла своего существования и своих поступков;
- создание проекта своей жизни и определение в этом проекте перспектив личностного роста;
- реализация своей индивидуальности в рамках созданного проекта.

Охарактеризуем идеи ряда конкретных технологий, которые могут демонстрировать реализацию экзистенциального подхода.

**Педагогическое сопровождение событий.** Событие является главным элементом человеческой жизни; это обстоятельство или совокупность обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему.

Переживание события представляет собой единицу человеческого опыта, связанную с прошлым, настоящим и будущим субъекта. Оно определяет качественный характер субъективного опыта человека. При этом человек сразу чаще всего не может дать адекватную оценку происходящему. Его жизнь можно представить как сложную линию, у которой две крайние точки: рождение и смерть, а между ними происходит множество других событий различной эмоциональной окраски, которые оставляют след в его памяти или проходят бесследно. Дети, например, с радостью вспоминает день рождения, день знакомства с любимым человеком, время приобретения важной для них вещи. Запоминаются и обиды, несправедливые наказания, болезни, смерть близких людей и другие события, вызвавшие негативные эмоции.

Какие события считают старшеклассники наиболее значи-

мыми в их жизни? По результатам опроса 318 школьников наиболее значимыми событиями для них оказались (в порядке убывания): поступление в школу, смерть близкого человека, первая любовь, переезд в другой город, приобретение животных и т.п. Больше всего потрясли детей смерть близкого человека, рождение родственника, первая любовь, развод родителей.

Наши исследования показывают, что педагоги, работающие с детьми, часто неадекватно оценивают отношения детей к тому или иному событию.

Все события, которые происходят с детьми или вокруг них, можно классифицировать по разным основаниям.

*Первое основание для классификации – участники события и место события.*

Согласно данной классификации к первой группе можно отнести события вне сферы непосредственных контактов детей с окружающей социальной средой. К этой группе относятся события, происходящие в мире, стране, регионе, городе, участником которых ребенок или его близкие не являются. Эти события могут вызывать или не вызывать переживания человека. Такие переживания зависят от многих субъективных и объективных факторов. Можно приблизить данные события, стимулируя активность молодежи в их оценке, представлении.

Вторая группа – события, произошедшие с людьми, непосредственно контактирующими с ребенком. Такие события могут быть разными по силе воздействия и по характеру отношений ребенка к этим событиям.

*Вторым основанием для классификации может быть степень активности участия в этом событии молодого человека.* В контексте этой классификации можно выделить следующие группы событий:

- произошедшие с ребенком события, на которые он не может оказать влияния;
- события, в которых ребенок является активным участником;
- событие, сконструированное самим ребенком;
- событие, о котором ребенок имеет только информацию.

*В другой классификации за основу может быть взято отношение ребенка к происходящему событию.* В рамках этой классификации выделяются следующие группы событий:

- событие для ребенка не значимо;
- событие вызывает ситуативные эмоции;
- событие вызывает достаточно длительные переживания;
- событие, которое вызывает стресс.

*Возможна классификация событий по их длительности.*

Условно можно выделить такие группы:

- событие, краткое по времени (час, день);
- событие, среднее по длительности (до десяти дней);
- длительное событие (более десяти дней, до месяца);
- событие, которое стало текущей жизнью.

Любое событие может оказать на ребенка как позитивное, так и негативное воздействие. Это связано как с социальным опытом ребенка, так и уровнем его нравственной воспитанности. Для того чтобы событие стало позитивным фактором социального становления ребенка необходимо адекватное педагогическое сопровождение.

Педагогическое сопровождение имеет специфику и направлено прежде всего на поддержку ребенка в построении им социальных отношений, на обучение ребенка новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации. Оно, реализуя имманентные для данного процесса цели, выступает в качестве воспитывающего фактора.

Воспитание и педагогическое сопровождение диалектично связаны: если педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией педагогического сопровождения. Когда мы говорим о воспитании как о целенаправленном процессе, организуемом педагогами, то должны предполагать, что в процессе роста субъектного фактора социально-педагогическое сопровождение приобретает все более значимую роль в формировании новообразований личности ребенка. Педагогическое сопровождение жизненных событий школьника – это процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ему понять возникающую жизненную ситуацию и обеспечивающих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего.

В процессе педагогического сопровождения событий в детской жизни необходимо реализовывать следующие задачи.

***Стимулирование саморазвития человека,*** которое предпо-

лагает формирование мотивов самообразования и самовоспитания. Важными чертами данного процесса является осознанность и целенаправленность процесса самосовершенствования человека, его самопознание и определение своих потенциалов и направлений работы над собой. При этом важно обучение воспитанников способам самопознания, рефлексии, планирования жизненных событий.

**Создание условий для нравственного саморегулирования** предполагает педагогическую помощь детям в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений и поведения. Такая помощь может оказываться педагогами, психологами, священнослужителями, социальными работниками. Эта помощь включает знакомство детей с нормами общечеловеческой морали и обучение их нравственному поведению. Важно при этом стимулировать нравственную самооценку и нравственную коррекцию поступков.

**Преодоление психологических барьеров**, которые Р.Х.Шакуров определяет как «внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности».<sup>37</sup> Решение этой задачи требует обеспечения педагогической помощи в мобилизации ресурсов воспитанника для проявления активности в достижении целей. При этом цели человека существенно зависят от понимания им смысла своей жизни. Педагоги, реализуя эту задачу, должны создать условия для проявления учениками волевых усилий для достижения поставленных целей своей деятельности и стимулировать позитивное эмоциональное состояние, когда они достигнуты.

Целесообразно выделить **три компонента педагогического сопровождения**: *пропедевтический, актуальный, рефлексивный*.

Пропедевтический компонент предполагает формирование социальной компетентности детей в процессе специальных проводимых с ними занятий.

Актуальный компонент предполагает конкретную деятельность педагога в период возникновения реальной ситуации, требующий помощи и поддержки взрослых людей.

Рефлексивный компонент, или компонент последствий, предполагает осмысление происходящего и проектирование опре-

---

<sup>37</sup> Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). - Казань, 2001. - С. 19.

деленных действий в будущем.

Технология педагогического сопровождения должна включать в себя анализ события, выявление его воспитательного потенциала, акцентирование внимания на тех сторонах события, которые могут оказать позитивное влияние на школьников, нейтрализацию негативного влияния, стимулирование рефлексивного отношения учащегося к происходящему.

**Социально-ориентирующие игры.** Социально-ориентирующая игра - это большой импровизированный спектакль, в котором участвуют все. В этих играх создаются ситуации выбора, в которых ребенок выбирает не только направление своего участия в игре, но и способ достижения цели: он идет к цели один, со своим другом или с большой группой детей.

Главный педагогический смысл этих игр - создание условий для социальных проб детей в имитируемой социальной деятельности, то есть создание ситуаций выбора, в которых ребенок должен выбрать способ решения той или иной социальной проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и социального опыта. Социально-ролевая игра имеет особенности. Так, в ней, помимо взаимоотношений, которые разыгрываются детьми в соответствии с принятым сюжетом и взятой на себя ролью, в игре и по поводу игры возникают другого рода отношения - уже не изображаемые, а действительные, реальные. Отмечается, что эти виды отношений тесно взаимосвязаны, но не тождественны и могут расходиться друг с другом.

В игре возможен переход от внешних требований воспитателя во внутренние требования самого воспитанника. Механизм такого перехода основывается на общих закономерностях игры. Как уже отмечалось, участвуя в игре, ребенок, подросток выступает в увлекательной для него роли. Игровую роль он выполняет без какого-либо внешнего воздействия. Она становится для играющего внутренней необходимостью, а правила игры - внутренними правилами для самого себя. Наблюдается стремление и желание самого играющего к максимальному проявлению личных качеств и осознания возможностей для выполнения требований к роли. Именно такую же воспитательную задачу ставит перед собой педагог. Игра создает условия к встречному стремлению воспитателя и воспитанника в достижении единой цели.

Одной из особенностей игры является двуплановость пове-

дения. С одной стороны, играющий всегда остается самим собой, с другой - выполняет функции и обязанности того человека, роль которого принимает на себя. Принимая роль, он занимает как бы новую позицию, объединяющую существующее в коллективе положение с тем положением, которое отводится образу - роли.

Особое значение в социально-ориентирующих играх приобретают социальные пробы детей. Социальная проба - это всегда преодоление. И поэтому основу ее составляет волевой компонент. А эмоциональное самочувствие ребенка во многом зависит от успеха или неуспеха в решении социальной проблемы, имитируемой в игре. Социальные пробы предполагают самооценку детьми своих возможностей на основе последовательного выбора способа социального поведения в процессе освоения различных социальных ролей.

К технологии социально-ориентирующих игр должны предъявляться следующие требования.

Во-первых, вариативность выбора ее участниками роли в игре. Перед детьми возникает комплекс проблем: в качестве кого участвовать в игре - ведущего или ведомого; идти с командой или отстаивать свой интерес одному; какие испытания пройти?

Во-вторых, создаваемые в игре ситуации имитируют реальные социальные проблемы, с которыми дети сталкиваются в жизни или могут встретиться в будущем.

В-третьих, игра содержит комплекс правил и стимулирующих факторов, которые создают соревновательный эффект.

В-четвертых, игра учитывает любовь детей к романтике и приключениям.

Необходимо отметить также динамичность игры, театрализованность этапных представлений.

**Технология педагогического стимулирования саморазвития детей.** Саморазвитие - это реализация ребенком собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств. Каждый ребенок имеет свое представление об идеале, к которому он стремится. Важная задача педагогов как в школе, так и в условиях неформального образования, - стимулировать проектирование ребенком пути к этому идеалу. Стимулирование саморазвития предполагает реализацию комплекса непосредственных и опосредованных средств педагогического влияния, при реализации которых формируется мотивация самосовершенствования.

Были разработаны анкеты, которые отражают процесс формирования мотивации саморазвития детей и создания проекта саморазвития. В них предлагалось отразить качества, которые они хотели бы развить у себя в определенный период жизни. При этом они могли указать факторы, которые могут повлиять на реализацию созданного проекта саморазвития.

Ядром рассматриваемой технологии является рефлексивно-ценностное осмысление школьником самого себя в текущий момент жизни в конкретной социокультурной среде. Оно осуществляется на всех этапах проектирования, позволяя ему сделать самостоятельный выбор и принять ответственное решение относительно своего ближайшего и отдаленного будущего.

*Первым этапом* технологии мы рассматриваем осознание школьником собственных потребностей и обязанностей, а также их природы (Чего «Я» хочу и почему? Что «Я» обязан сделать?).

На *втором этапе* школьник определяет цели и задачи своего саморазвития, которые можно классифицировать как идеальные, реальные и процессуальные. Причем может возникнуть определенная иерархия целей, соответствующая основным ценностным ориентациям личности.

На *третьем этапе*, прогнозирования траектории саморазвития, учащийся соотносит поставленные цели саморазвития со своими возможностями и ограничениями: способностями, наличным уровнем общего развития, особенностями семьи и социального окружения, в котором осуществляется его жизнедеятельность. Далее подросток пытается моделировать различные по содержанию и способам осуществления траектории саморазвития, которые представляют собой не что иное, как путь решения внутреннего противоречия между «Я-реальным» и «Я-желаемым».

*Четвертый этап* - осознанный выбор одной из них на основе компромисса внутренних ресурсов и ресурсов социума, в том числе семьи.

На *пятом этапе* деятельности школьник проектирует программу саморазвития как последовательность действий по достижению цели личностного саморазвития в рамках выбранной траектории.

Реализация программы предусматривает целенаправленное выполнение задуманного с постоянным анализом предварительных результатов и своевременным внесением коррективов в



ранее выбранный маршрут.

*Завершающим этапом* является рефлексивная оценка воспитанником изменений в своей личности; установление соответствия между «Я в прошлом» и «Я в настоящем». На основе удовлетворенности достигнутым результатом он делает вывод относительно правильности выбранной траектории и эффективности разработанной программы саморазвития и способов ее осуществления. Важно, чтобы воспитанник (совершая нравственные поступки, участвуя в социально полезной деятельности, осваивая новые роли и отношения) не просто реализовывал свой творческий потенциал для достижения успеха, а продвигался в самопознании, раскрытии смысла собственной жизни. Однако осознание противоречия между «Я в настоящем» и «Я в будущем» создает новую ситуацию личностного саморазвития, что возвращает к началу цикла. Очевидно, что дети далеко не всегда способны самостоятельно выполнить перечисленные действия. Задача педагога - обеспечить сопровождение всех этапов личностного саморазвития, для чего необходимо перейти от практики формирования воспитанника по определенному образцу к проектированию условий для становления его личности на основе осознанного выбора, принятия ответственного решения, самоопределения и самореализации в системе социальных отношений.

Перечисленные выше технологии, разрабатываемые на основе экзистенциального подхода, объединяет то, что они ориентированы на поиск ребенком ценностных смыслов его существования и в соответствии с этим создания условий для жизненного самоопределения. Воспитание помогает человеку осуществить экзистенциальный выбор. В процессе влияния воспитателя на ребенка, организации его жизни объект воспитания сам становится субъектом, который формирует определенные убеждения, нравственные позиции, являющиеся основой для проекта жизненного пути.

## 1.7. Освоение педагогами субъектно-ориентированных технологий

© Л. В. Байбородова

Освоить технологию - это означает понять ее суть, применить ее в оптимальных условиях и получить намеченный результат. Для педагогического учреждения результатом освоения технологии является успешное, грамотное использование этой технологии или отдельных ее приемов и техник студентами на педагогической практике и в дальнейшей профессиональной деятельности.

В основной программе по педагогике Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского изучению педагогических технологий отводится 40 аудиторных часов, из них 30 часов – на практические занятия. Безусловно, такого объема недостаточно, чтобы овладеть множеством имеющихся и востребованных на практике технологий, только посетив занятия. В связи с этим **преподаватели кафедры определили и реализуют ряд исходных позиций, учет которых позволяет повысить эффективность освоения студентами субъектно-ориентированных технологий.**

1. Невозможно овладеть субъектно-ориентированной технологией, не имея опыта участия в ней в качестве ученика, поэтому, если мы хотим обучить будущих педагогов современным, субъектно-ориентированным технологиям, необходимо организовать образовательный процесс в вузе с использованием этих технологий.

2. Преподаватели кафедры педагогических технологий должны постоянно участвовать в инновационной деятельности образовательных организаций, где педагогические коллективы осваивают субъектно-ориентированные технологии, чтобы на практике проверять возможности применения этих технологий, понимать трудности, с которыми сталкиваются педагоги образовательных организаций, осваивая технологии, и учитывать эти трудности при обучении технологиям студентов.

Около двадцати лет назад на базе пяти учреждений региона был запущен проект по обучению технологиям педагогических коллективов, в котором почти все преподаватели кафедры участвовали в качестве научных руководителей и преподавателей. Была апробирована концепция, программа подготовки и методика обучения педагогов использованию технологий, а также выявлены усло-

вия их успешной реализации. На протяжении этих лет программы совершенствуются и внедряются на базе различных типов образовательных организаций под руководством преподавателей кафедры не только в Ярославском регионе, но и других областях страны и зарубежных странах.

3. Изучение педагогических дисциплин должно выстраиваться на основе использования субъектно-ориентированных технологий. Для этого преподаватели кафедры определили, какие темы в курсе педагогики и с использованием каких локальных технологий изучаются, чтобы студент их осваивал, опираясь на свой опыт.

Суть, идеи, возможности общей субъектно-ориентированной технологии студент может понять, если сам пройдет этот путь. Технологию обучения по индивидуальным планам и программа студент может освоить в том случае, если сам будет проектировать программу собственной образовательной деятельности при изучении педагогики. Поэтому уже в течение нескольких лет студентам предоставляется возможность проектировать и выстраивать свой путь изучения основного курса педагогики и курсов по выбору.

4. Освоение основных технологий, без которых педагог не может обойтись при обучении и воспитании детского коллектива, должно осуществляться под руководством педагогов вуза на базе образовательных учреждений. С этой целью в течение второго курса, когда изучается раздел педагогики «Теория и методика воспитания. Технологии педагогической деятельности», обучение студентов по направлению бакалавриата «Педагогическое образование» организовано на базе лучших школ. Здесь студенты изучают на практике опыт использования педагогами современных технологий, посещая учебные занятия по предметам, анализируя каждое занятие с участием учителя и методиста.

В рамках организации внеурочной деятельности студенты в течение первого полугодия проводят коллективное творческое дело в классе или другом первичном объединении, организовав совместную деятельность детей на всех ее этапах. Во втором полугодии они осваивают технологию проектной деятельности школьников.

Приведем пример занятий студентов в течение двух месяцев на базе средней школы № 87 г. Ярославля (директор О.Г.Важнова, кандидат педагогических наук).

**План занятий студентов на базе школы  
9 апреля**

Время	Содержание	Форма
11.00	Проектирование ООП. Проектирование программы воспитания и социализации школьников	Лекция, обсуждение
12.15	Технология развития критического мышления РКМЧП	Посещение урока
13.00	Анализ урока	Обсуждение
13.30	Проверочная работа	Инд. самост. деятельность
14.00	«Запуск» проектной деятельности	Классный час
14.35	Подведение итогов дня	Рефлексия
15.00	Программа следующей встречи с детьми	Обсуждение

**16 апреля**

Время	Содержание	Форма
11.00	Проектирование рабочей программы по учебному предмету, учебного занятия	Практическое занятие
12.15	Проблемное обучение	Посещение урока
13.00	Анализ урока	Обсуждение
13.30	Проверочная работа	Инд. самост. деятельность
14.00	Обсуждение результатов поиска, планирование проектной деятельности, распределение обязанностей	Классный час
14.35	Подведение итогов дня	Рефлексия
15.00	Программа следующей встречи с детьми	Обсуждение

**23 апреля**

Время	Содержание	Форма
11.00	Проектирование индивидуальной образовательной деятельности учащихся	Практическое занятие
12.15	Дифференцированное обучение	Посещение урока

13.00	Анализ урока	Обсуждение
13.30	Проверочная работа	Инд. самост. деятельность
14.00	Обсуждение промежуточных итогов работы, подготовка к презентации результатов проектной деятельности	Классный час
14.35	Подведение итогов дня	Рефлексия
15.00	Программа следующей встречи с детьми	Обсуждение

### 7 мая

Время	Содержание	Форма
9.30	Организация групповой работы	Практическое занятие
10.00	Посещение урока с использованием групповой работы	Обсуждение
10.45	Анализ урока	Обсуждение
11.10	Проверочная работа	Инд. самост. деятельность
11.30	Проведение фрагментов занятий по выбору студентов	Практическое занятие
12.00	Презентация проектов, подведение итогов проектной деятельности. Рефлексия	Классные мероприятия
13.30	Подведение итогов организации проектной деятельности детей	Обсуждение
14.00	Подведение итогов практики студентов. Оценка работы студентов классными руководителями	Обсуждение, рефлексия, самооценка, взаимооценка

5. Необходимо обеспечить взаимосвязь и преемственность подготовки студентов к освоению технологий в период обучения в вузе и в период их самостоятельной педагогической практики. Реализация данного положения отражена в программе практики, которую студенты проходят в детских оздоровительных лагерях в качестве вожатых и воспитателей, в образовательных организациях в качестве классных руководителей или организаторов внеурочной деятельности детей. В процессе изучения педагогики студенты оформляют портфолио к прохождению педагогической практики,

где они собирают методические разработки и технологии, необходимые для организации деятельности детей. Выполнение практических действий в период практики определяется с учетом того, что они должны были освоить при обучении в вузе. По итогам практики проводится самоанализ, коллективный анализ, изучение характеристик студентов, продуктов деятельности, созданных в период практики. Это позволяет выявить проблемы и трудности студентов и учесть их при изучении курсов по выбору, а также курса «Актуальные вопросы развития образования», который включен в учебные планы факультетов при поддержке департамента образования Ярославской области с учетом наиболее важных проблем регионального образования.

6. Важно обеспечить учебно-методическую поддержку студентов при организации их самостоятельной работы с целью освоения педагогических технологий. В связи с этим преподавателями кафедры подготовлены три пособия:

- Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии: учебное пособие / под общ.ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.

- Байбородова Л.В., Кириченко Е.Б., Паладьев С.Л., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 2. Организация деятельности: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 316 с.

- Байбородова Л.В., Куприянова Г.В., Степанов Е.Н., Золотарева А.В., Кораблева А.А. Технологии педагогической деятельности. Часть 3. Проектирование и программирование: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 303 с.

Это достаточно объемные учебные пособия, получившие гриф УМО по образованию в области подготовки кадров, которые невозможно в полной мере освоить в процессе изучения курса педагогики. В то же время у студентов появилась возможность углублять информацию о педагогических технологиях, полученную на занятиях, а также осознать дальнейшие перспективы своего профессионального развития в этом направлении. Кроме того, на ряде факультетов студенты выбирают курс «Современные педагогические технологии», который изучается с опорой на вышеуказанные пособия.

Кроме этих пособий, преподавателями подготовлены специальные пособия для студентов по освоению технологий в системе дополнительного образования, а также по изучению ряда конкретных, наиболее важных в современном образовании, технологий, например: Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: учебное пособие для учителей общеобразовательных организаций – М.: Просвещение, 2013. – 175 с.

Для организации самостоятельной работы студентов при изучении педагогических технологий и в целом педагогических дисциплин изданы рабочие тетради, которые предусматривают критический анализ информационных источников и организацию рефлексивной и аналитической деятельности будущих педагогов.

Очень важно, чтобы в школу пришли педагоги, хорошо владеющие современными технологиями, способные постоянно развиваться вместе со своими учениками в соответствии с их потребностями и запросами родителей. Однако это возможно, если в образовательном учреждении имеются для этого соответствующие условия и развивающаяся образовательная среда.

В современных условиях школа становится конкурентоспособной, если удовлетворяет запросам учащихся и родителей, которые заинтересованы в том, чтобы считались с их мнением, учитывали их интересы и потребности. Они ждут и требуют от педагогов существенных изменений в связи с общественными процессами, которые происходят в сфере образования и обществе.

Учитель оказался в ситуации, когда, даже если и хотел бы работать как раньше, то не может: он вынужден перестраиваться в связи с новыми требованиями стандарта к качественно новым результатам. Чтобы добиться этих результатов, необходимо использовать новые технологии, ориентированные на ребенка, на формирование его активности и субъектности.

В связи с этим сегодня многие образовательные организации активно включаются в инновационные процессы, связанные с перестройкой всей системы отношений субъектов образовательного процесса и применением субъектно-ориентированных технологий. Однако инновационные процессы не происходят сами по себе, требуется целенаправленная коллективная работа всех педагогов по освоению новых идей, разработке программы инновационной деятельности. Создание команды единомышленников – сложный и

длительный процесс, и требуются значительные усилия педагогов-лидеров для формирования творческой, инновационной среды в образовательном учреждении. Тем не менее это неизбежно, если педагоги хотят добиться намеченных целей.

Освоение субъектно-ориентированных технологий в условиях конкретного образовательного учреждения имеет свои особенности, связанные с опытом педагогов, составом и атмосферой педагогического коллектива, подготовленностью педагогов к инновационным изменениям, спецификой количественного и качественного состава учащихся, их образовательными способностями и потребностями, уровнем сформированности субъектности, притязаниями и запросами родителей.

Последние два десятилетия сотрудники кафедры педагогических технологий неоднократно участвовали в организации инновационной деятельности в образовательных организациях по освоению педагогами субъектно-ориентированных технологий. В каждом конкретном случае педагогический коллектив разрабатывал программу обучения педагогов и организации инновационной деятельности.

Имеющийся опыт работы с различными педагогическими коллективами позволяет условно выделить следующие **этапы освоения субъектно-ориентированных технологий**.<sup>38</sup>

**1. Мотивационное обеспечение, создание ситуаций, побуждающих педагогов к изменению стиля своей деятельности, осознанию необходимости постоянного поиска.** Средства, используемые на этом этапе: показ привлекательных образцов, выступление авторитетных людей, совместное обсуждение проблем учебной деятельности с участием учащихся, анализ результатов работы, вскрывающий проблемы совершенствования педагогического мастерства педагогов.

Важным побуждением изменения характера деятельности педагога, перестройки образовательного процесса в школе и в вузе является введение новых стандартов, в основе которых лежат компетентностный и тесно с ним связанный деятельностный подходы,

---

<sup>38</sup> Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии : учебное пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В.Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 31-38.



а также идеи индивидуализации, построения индивидуальной образовательной траектории учащихся. В связи с этим необходимо основательно изучить новые концепцию и стандарты ФГОС, выявить их принципиальное отличие от ранее действующей парадигмы, критически осмыслить свою готовность работать, заниматься обучением и воспитанием учащихся в новых условиях. Проведение различных тестов, методик, позволяющих определить характер педагогического мышления, готовности профессионально действовать в современных условиях позволит педагогам осознать свои проблемы и настроиться на освоение принципиально новых технологий.

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

**3. Освоение педагогами главных идей, которыми необходимо руководствоваться при освоении субъектно-ориентированных технологий.** Схематизированное знакомство с технологиями, формальное приобретение алгоритмов и техник ведет к их необоснованному применению, искажению их сущности и соответственно издержкам, которые снижают эффективность применяемых технологий. Так, освоение субъектно-ориентированных технологий, технологии педагогического сопровождения предусматривает понимание сущности, принципов диалогового взаимодействия, взаимодействия «на равных», формирования индивидуального маршрута учащегося, сопровождения индивидуальной об-

разовательной деятельности и др. Способом освоения этих идей является анализ конкретных ситуаций, которые берутся из реальной практики, а затем осуществляется моделирование новых ситуаций под современные образовательные идеи. Например, рассматриваются ситуации целеполагания в традиционной системе обучения, а затем конструируются ситуации целеполагания при субъектно-ориентированном обучении с учетом разных уровней субъектности обучаемого.

**4. Освоение общих образовательных технологий.** Освоить все существующие частные или локальные технологии невозможно, так как их достаточно много, тем более что большое количество неосознанно приобретенных педагогом технологий не всегда ведет к развитию творчества и росту профессионализма. В то же время глубокое понимание и освоение общих технологий позволяет специалисту на определенном этапе профессионального развития проектировать свои собственные технологии. При работе с конкретными ситуациями, фрагментами занятий вместе с педагогами можно выявить алгоритм действий педагога и учащегося. Затем с учетом разных типов педагогического процесса целесообразно смоделировать общую и частные технологии субъектно-ориентированного обучения

**5. Освоение педагогами частных технологий.** Анализ опыта убеждает в том, что целесообразно знакомить педагогов с различными технологиями, которые конкретизируют общую технологию, чтобы каждый мог осознать применимость той или иной технологии к конкретной дисциплине и имеющимся условиям, ее соответствие своим личностным особенностям. С педагогами проводятся занятия, разъясняющие суть технологии, предлагаются техники и приемы, которые отрабатываются в практической деятельности. Целесообразно либо посетить занятия с использованием конкретной технологии, либо посмотреть видеозапись и организовать обсуждение. Как говорят, лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.

Еще полезнее испытать технологию на себе. Как мы неоднократно убеждались, только в этом случае педагоги осмысленно применяют технологию в своей практической деятельности. Так, например, технологию развития критического мышления через чтение и письмо, ее техники можно освоить через работу с текстом, в котором излагается эта технология. А при освоении технологии «Об-

раз и мысль» можно испытать ее на участниках занятия, а затем предложить им выявить функции, принципы, условия применения этой технологии в образовательном процессе.

**6. Выбор педагогами одной или нескольких технологий для освоения** (как правило, выбирают одну технологию). Опыт убеждает в том, что выбор технологий для дальнейшего использования в практической деятельности зависит от мастерства носителя информации о технологии, от того, как была представлена та или иная технология. Мы не выявили какой-либо тенденции в предпочтениях педагогов.

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

**8. Более глубокое знакомство с выбранной технологией через отработку некоторой совокупности приемов, техник, а затем освоение всех пошаговых действий в процессе самостоятельного осмысления и поиска.** Данный этап наступает тогда, когда педагог осознал полезность технологии, возможности применить ее, возникло желание выстраивать систему своей деятельности на основе конкретной технологии. В этом случае педагог начинает целенаправленно читать литературу, где освещена данная проблема, обращается к специалистам за консультацией, посещает занятия коллег, которые используют данную технологию. Использование и отработка отдельных техник и приемов технологии осуществляется в условиях сложившейся системы деятельности.

**9. Построение учебного процесса на основе целостного использования технологии.** В этом случае педагогу часто приходится выходить за рамки традиционной системы (классно-урочной), что требует соответствующей поддержки со стороны администрации образовательного учреждения. В зависимости от особенностей технологии и границ ее применения в ряде случаев целесообразно гибко перестраивать расписание, корректировать учебный процесс, учитывая особенности вида работы, который выполняют учащиеся.

Например, если педагог выстраивает систему проектной деятельности учащихся, то некоторые этапы ее предполагают организацию одновременно нескольких последовательных занятий, что требует корректировки расписания. Презентация результатов проектной деятельности может выходить за рамки учебного процесса и осуществляться во внеучебное время.

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

**11. Совершенствование опыта применения технологии,** предусматривающее изменение условий работы педагога и построения учебно-воспитательного процесса в целом. Как правило, использование индивидуально-ориентированных технологий приводит к необходимости отказаться от жесткой регламентации построения учебного занятия, а иногда и от классно-урочной системы, развитию внеучебной воспитательной работы.

**12. Внесение в имеющуюся технологию своих собственных приемов, модернизация технологии.** Это неизбежно происходит, если педагог работает творчески. У него возникает потребность разрабатывать свои техники и приемы, органично включать их в целостную систему используемой технологии.

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

**14. Создание собственных авторских технологий.** Это возможно, если педагог находится в постоянном творческом поиске, экспериментировании, анализирует результаты своей деятельности

и достижения учащихся, обладает высоким уровнем креативности, интуиции и педагогического мастерства. В данном случае педагог нуждается в особой поддержке администрации, органов образования. Его опыт следует представить в печатном виде, в виде статей и методических рекомендаций, а в ряде случаев целесообразно включать в целенаправленную исследовательскую деятельность для представления диссертационной работы.

Естественно, предложенный вариант освоения технологии не является универсальным. Путь освоения технологии может завершаться шестым этапом, что чаще всего и происходит. Это обусловлено тем, что использование субъектно-ориентированных технологий предусматривает выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика. В этом случае время обучения учащихся не может быть жестко регламентировано, как это предусмотрено в классно-урочной системе. Большая часть педагогов, не имея возможности отказаться от традиционной системы, вынуждена использовать отдельные техники и приемы предлагаемых технологий. Таким путем можно прийти к созданию собственных вариантов интерпретации известных образовательных технологий и побудить педагога к творчеству и поиску, что является одним из весьма важных результатов работы по освоению субъектно-ориентированных технологий.

Анализ опыта целенаправленной работы педагогических коллективов по изучению образовательных технологий показывает, что многие из учителей используют отдельные приемы и техники таких технологий, как «Дебаты», «Развитие критического мышления», «Образ и мысль». Активно осваивается и внедряется в практику технология проектного обучения. Однако очень часто допускаются существенные искажения в использовании этой технологии, так как не каждому педагогу удается овладеть соответствующим педагогическим мышлением, которое позволяет перестроить характер взаимодействия с учащимися.

В ряде случаев (весьма редко) педагоги с мобильным и креативным педагогическим мышлением, сразу освоив и приняв суть субъектно-ориентированной технологии, перестраивают в целом систему обучения учащихся по предмету. Они проектируют и проводят занятия с ориентацией на субъектность каждого ученика, постепенно осваивая вместе с детьми отдельные педагогические приемы и техники каждого этапа общей субъектно-ориентированной

технологии.

Организуя инновационную деятельность в данном направлении, педагогам важно договориться о том, как будут отслеживаться результаты освоения субъектно-ориентированных технологий. Для этого необходимо разработать диагностический инструментарий, учитывая результативные и процессуальные критерии и показатели.

Таким образом, освоение субъектно-ориентированных технологий – непрерывный процесс. Начинается он на этапе подготовки студентов в вузе, но должен преемственно продолжаться в образовательной организации, на курсах повышения квалификации. Введение ФГОС стимулирует освоение и использование педагогами субъектно-ориентированных технологий с целью построения индивидуальной образовательной траектории учащегося. Коллективное овладение такими технологиями способствует созданию атмосферы поиска и экспериментирования в образовательном учреждении, эвристической среды, благоприятной для роста творчества и профессиональной активности педагогов, развития индивидуальности и личности ученика.

## **РАЗДЕЛ. 2 ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

### **2.1. Индивидуализированные технологии в подготовке будущих учителей**

*© Т. В. Бурлакова*

Подготовка будущих учителей в вузе в современных условиях предполагает не только освоение технологий профессиональной деятельности, но и освоение способов познания мира и себя для формирования собственных траекторий жизненного пути и индивидуальных стратегий саморазвития. В связи с этим возникает необходимость индивидуализации профессиональной подготовки будущих специалистов. Реализация идей индивидуализации в профессиональной подготовке будущих учителей требует понимания ее сущности.

Аналитическая работа, выполненная нами<sup>39</sup>, позволила выделить положения, отражающие специфику индивидуализации подготовки будущего учителя в вузе. Изложим основные:

- осознание студентом себя как будущего педагога происходит через глубокое освоение профессиональных ценностей и педагогического опыта, следовательно, на начальной стадии индивидуализацию следует рассматривать как накопление энергии, действия, происходящее в процессе включения будущего учителя в систему разнообразных связей и отношений со всеми участниками педагогического процесса;

- внутренняя основа индивидуализации, обуславливающая целостный характер индивидуального бытия, заключается в умении подчинить свои силы единой цели, следовательно, определя-

---

<sup>39</sup> Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы : монография. – Шуя : Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2008. - С. 117-118.

ющей характеристикой индивидуализации подготовки педагога в вузе должна стать целенаправленность;

- потребность в индивидуальной позиции предполагает собственный способ существования; в свою очередь, собственный способ существования в профессии предполагает наличие индивидуальной позиции каждого студента относительно избранной профессии;

- индивидуализация, определяемая как процесс становления индивидуальности, способствует приобретению студентом все большей самостоятельности и относительной автономности, которая проявляется в способности к самоопределению и саморегулированию, следовательно, необходимым условием индивидуализации является формирование у студентов способности к самоанализу, мотивации и рефлексии;

- индивидуализация представляет собой единство самореализации и самоотдачи: с одной стороны, она побуждает человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей, к познанию собственной природы; а с другой - стимулирует желание отдавать полученные знания;

- процесс профессиональной подготовки глубоко индивидуален: студент сознательно и самостоятельно делает внешнее внутренним, своим.

Проведенный теоретический анализ и обобщение отечественных и зарубежных философских, психологических, педагогических исследований позволяет **определить индивидуализацию подготовки будущего учителя как процесс, способствующий профессиональному образованию студента и позитивному изменению его внутреннего мира с целью обеспечения основы для самореализации в педагогической деятельности и жизни в целом.**

В контексте данного определения индивидуализация подготовки студентов в педагогическом вузе характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью внешней и внутренней ее сторон. *Внешняя сторона индивидуализации* включает адаптацию содержания и форм учебного процесса к индивидуальным особенностям студента, оказание педагогической поддержки с целью развития его индивидуальности, а также мотивации, которая способна побудить студента к изменению себя и переменам в своей деятельности. *Внутренняя сторона индивидуализации* представляет собой направленность будущего учителя на развертывание и реализацию



индивидуальных устремлений и становление индивидуальной позиции в своей профессиональной деятельности.

Главная особенность внешней стороны индивидуализации состоит в создании ситуаций выбора, а также в ее направленности и обращенности к каждому студенту, обеспечивающие мотивацию того, что внешнее образовательное пространство принимается будущим учителем. Осмысление и преобразование полученной информации происходит во внутреннем пространстве личности, которое субъективирует профессиональное становление. Целостное восприятие новой информации расширяет внутреннее пространство личности, обогащает и наполняет его содержанием и смыслом, становится внутренним источником развития. Для того чтобы началось движение «от студента», состоящее в реализации индивидуальности, в формировании индивидуальной позитивной позиции относительно педагогической деятельности, осознание необходимости изменений у него должно стать внутренним, личностно значимым процессом. Основным средством возникновения этого процесса является рефлексия.

Индивидуализация профессиональной подготовки будущих учителей обеспечивается на «внутреннем» уровне посредством внутреннего личностного роста студента, самоорганизацией его личностного (образовательного и развивающего) пространства. Внутренняя сторона индивидуализации предстает как естественно осуществляющийся процесс качественных изменений человека, направленный на реализацию его уникальной сущности. Индивидуализированная профессиональная среда и соответственным образом организованный процесс обучения становятся внешними регуляторами внутренней стороны индивидуализации студента.

В ходе нашего исследования был выделен ряд **закономерностей** индивидуализации подготовки студентов в педагогическом вузе.

Закономерность *взаимной обусловленности индивидуализации и профессионализации личности будущего учителя* подтверждается тем, что реальный профессионализм (А.К. Маркова) есть *внутренняя* (курсив мой) характеристика личности, позволяющая не просто соответствовать нормативным требованиям профессии, но и отличаться самобытностью, индивидуальным своеобразием. Индивидуализация может выступать в качестве ведущего основания, позволяющего будущему учителю достичь внутренней готов-

ности реализовать свой потенциал (знания, опыт, личностные качества) для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной среде, осознать значимость и личную ответственность за результаты своей деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования. Соответственно, данные феномены взаимно обусловлены, логически и структурно связаны между собой.

Системное изучение сущности индивидуализации и уточнение содержания понятия позволило установить, что продуктивность этого процесса связана с проявлениями внутренней стороны индивидуализации студента, обусловленной личностно-деятельностными факторами, качествами собственной учебно-воспитательной деятельности студентов. Таким образом, *проявления только внешней стороны индивидуализации не обеспечивают формирования индивидуальной позиции студента относительно педагогической деятельности.*

Имеет место закономерность необходимости смены периодов воздействия преимущественно внешней стороны индивидуализации периодами преобладания внутренней стороны индивидуализации в процессе профессиональной подготовки с целью реализации у студента потребности в самоопределении. Исследование выявило, что различное соотношение между внешней и внутренней сторонами индивидуализации на различных ступенях образовательного процесса определяет величину индивидуальных и личностных изменений студента, стимулирует его потребность к самоопределению. По мере становления индивидуальности студента объективно уменьшается необходимость внешней стороны индивидуализации и одновременно возрастает роль внутренней стороны индивидуализации, но взаимопереходы между ними сохраняются.

Закономерность *детерминированности становления субъектности студента индивидуализацией его подготовки* подтверждается одной из общефилософских характеристик субъекта: субъект в деятельности не только обнаруживается и проявляется, но и создается и определяется (С.Л. Рубинштейн). Это позволяет рассматривать субъектную позицию студента как цель, условие и результат профессиональной подготовки. Индивидуализация способствует развитию способности человека становиться и быть субъектом. Динамика субъектного становления каждого студента определяется своевременностью внешней индивидуализации и своеобразием внутренней индивидуализации.

Успешность индивидуализации профессиональной подготовки студентов определяется реализацией педагогических *принципов*.

*Принцип динамичности и вариативности* предусматривает, что содержание и методики образовательного процесса в педагогическом вузе помогут студентам расширить возможности обоснованного выбора жизненного и профессионального пути (В.А. Бордовский, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов); что будет обеспечена динамичность участия каждого студента в учебно-профессиональной деятельности; что создаваемые индивидуальные программы и планы будут усовершенствоваться по ходу их реализации.

*Принцип стимулирования самостоятельности студента и мотивационного обеспечения его индивидуальной деятельности* предполагает формирование положительного, заинтересованного отношения будущего учителя к самостоятельной и ответственной реализации целей, способности обоснованно и самостоятельно делать выбор и принимать решения, которое проявляется в добровольном и активном участии в осуществлении индивидуальной образовательной деятельности на всех этапах профессиональной подготовки.

*Принцип поддержки индивидуальности студента и развития его автономности* утверждает приоритет развития индивидуальности студента и обретение им автономности в качестве специально проектируемой цели. Автономного студента отличают низкий уровень внутренних конфликтов, свобода выбора способов действия, умение следовать выбранной стратегии поведения в учебных и педагогических ситуациях, осознание личной ответственности за принятые решения и результаты обучения.

*Принцип позитивной перспективы и самоактуализации* соотносится с особенностями формирования жизненной перспективы студента на основе его представления о себе в настоящем и будущем, формирования системы привлекательных целей. Студенты назвали чаще всего четыре условия: желание принимать себя в окружающем пространстве, находясь в нем, позитивное восприятие символики и образов окружающего пространства, открытость разнообразию окружающего пространства, позитивность перспективы. Осознание перспективы деятельности формирует положительную мотивацию учения, способствует самоактуализации студента.

*Принцип саморазвития и самореализации* соотносится с гу-

манистическим смыслом индивидуализации и состоит в поддержке инициативы студента в процессе профессиональной подготовки и в создании условий, способствующих приобретению будущим учителем опыта преобразования себя в учебной и педагогической деятельности.

Установленные закономерности и принципы позволили сформулировать ряд *условий*, необходимых для осуществления индивидуализации профессиональной подготовки будущих учителей.

Главное отличие индивидуализации от стандартизации заключается в том, что обобщение способов функционирования личности проводится по индивидуальному основанию, а не путем сравнения данной личности с другими. Это определяет важность условия, утверждающего *необходимость поиска обобщенных индивидуальных оснований, обеспечивающих внешнюю сторону индивидуализации*.

С точки зрения углубления представлений об индивидуализации значимым является условие *необходимости обеспечения свободы и безопасности личностного проявления в учебно-педагогических ситуациях*, привлекающее внимание к тому, как студенту надо действовать, самоуправляя процессом профессиональной подготовки.

Условие *необходимости признания специфичности и избирательности внутренней индивидуализации* обосновано самой сущностью внутренней индивидуализации, которая берет начало во внутреннем мире человека, детерминирована особенностями его сознания, самосознания, логики, а также обладает определяющим значением в развитии индивидуальности будущего учителя. Индивидуализация профессиональной подготовки утверждает приоритет развития индивидуальности студента в качестве специально проектируемой цели.

Условие *целевой ориентации на одновременное развитие профессиональной компетентности и личности студента* было выявлено в процессе соотнесения результата анализа дефиниции «компетентность» и положения о противоречии между мотивационно-потребностной сферой и операционально-технической стороной ведущей деятельности, выступающем движущей силой психического развития человека.

Проведенное исследование показало, что для реализации своей индивидуальности и выстраивания индивидуально неповторимой образовательно-познавательной стратегии на основе приори-

ритетов самостоятельности, субъектной избирательности и личностной значимости приобретаемого педагогического опыта студенту необходима креативность. Это подтверждает значимость условия *стимулирования креативности студента и его стремления к самостоятельной педагогической деятельности*

Значимость условия *обеспечения субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса* подтверждается тем, что в процессе индивидуализации реализуется потребность личности к самоопределению и выделению своего «Я» в системе равноправных, субъект-субъектных отношений с другими людьми.

При реализации вышеуказанных условий создаются большие возможности для личностных проявлений студента, а также для корректировки образовательного процесса в вузе и его совершенствования на основе закономерностей индивидуализации подготовки.

Развиваемое нами представление об индивидуализации профессиональной подготовки нашло отражение в разработке ряда *индивидуализированных технологий*<sup>40</sup>.

Необходимо отметить, что особенностью *индивидуализированных технологий* является тщательность в продумывании «шагов» студента, которые затем предлагаются преподавателем в скрытой, ненавязчивой форме. По существу преподаватель не влияет на студента и его деятельность, а создает условия для самостоятельного выбора и самоопределения. В задачи преподавателя входит подбор средств, методик самопознания, самоопределения, создание ситуаций выбора, включение студентов в целеполагание на всех этапах подготовки, организация анализа и рефлексии.

Индивидуализированные технологии имеют общие признаки:

- учет и развитие индивидуальности обучающегося;
- предоставление обучающемуся права выбирать темп, объем работы, сложность, вид и способ, роль участия в образовательной деятельности; возможность удовлетворить свои потребности и интересы;
- субъектность позиции обучающегося;

---

<sup>40</sup> Бурлакова Т.В. Методические основы индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе : монография. – Шуя : Изд-во ШГПУ, 2011. – С.70-93.

- рефлексивность отношения обучающегося к образовательной деятельности;

- новая позиция преподавателя, который создает условия для самостоятельного выбора, самоопределения и самореализации обучающегося.

Данные особенности были учтены при разработке индивидуализированных *технологий* подготовки будущих учителей в вузе.

Рассмотрим технологию создания и исполнения студентами индивидуальных образовательных программ учебных дисциплин, относящихся к различным предметным областям.

Следует отметить, что индивидуальная образовательная программа представляет собой один из возможных проектов учебной деятельности обучающихся, согласованный между всеми субъектами образовательного процесса, созданный студентом на основе типовых образовательных программ с учетом индивидуальных целей и личностных качеств. Она предполагает принятие студентом ответственности за собственное образование, осознание его цели, понимание особенностей своего стиля учения и стиля педагогической деятельности и, исходя из этого, планирование конкретных действий по реализации учебной деятельности и ее рефлексии. Индивидуальная образовательная программа по изучению теоретических курсов создается студентом при поддержке преподавателя на основе типовых образовательных программ и отражает индивидуальные цели и задачи студента при изучении курса, виды деятельности по достижению намеченных результатов, средства и способы их достижения, развиваемые индивидуальные и личностные качества студента.

Технология создания и исполнения студентами индивидуальных образовательных программ учебных дисциплин включает следующие этапы.

1 этап – *мотивационный*, направленный на осознание каждым студентом того, что индивидуализация обеспечивает достижение целей профессиональной подготовки с учетом его индивидуальности. *Цели преподавателя* на этом этапе: вызов интереса к проблеме самостоятельной индивидуальной деятельности. *Действия студентов*: анализ информации, самодиагностика, постановка вопросов, формулирование предположений о возможностях индивидуального маршрута для развития своего потенциала и достижения целей подготовки. *Приемы*, используемые на первом эта-

пе: составление списка известной информации; рассказ-предположение на основе ключевых слов; анализ верных и неверных утверждений; заполнение таблиц; организация дискуссий.

Для того чтобы начала проявляться внутренняя сторона индивидуализации при изучении теоретической дисциплины, необходимо сформировать личностное отношение студента к изучаемой предметной области, представляемой в виде системы фундаментальных понятий, проблем, вопросов, концепций. Для этого следует:

- установить, какую роль изучаемая дисциплина будет играть в профессиональной деятельности будущего учителя;
- зафиксировать приоритетные зоны внимания в предстоящей деятельности;
- осознать индивидуальный смысл изучения учебной дисциплины;
- определить формы, методы и темп учения, которые наиболее соответствуют индивидуальным особенностям будущего педагога;
- поставить индивидуальные цели в изучении дисциплины;
- самоопределиться по отношению к сформулированным проблемам,
- осуществлять рефлексию по отношению к индивидуальному опыту, оценку и корректировку своей деятельности.

Приобретение студентом опыта самоопределения, принятия самостоятельных решений, выработки индивидуальной стратегии развития возможно при следующих условиях:

- формирование соответствующей мотивации учения, желания учиться, потребности в самообразовании и саморазвитии;
- овладение умениями и навыками самоорганизации,
- рефлексивное отношение к собственной учебной и познавательной деятельности.

II этап – *целеполагания*, направленный на развитие у студентов способностей к обоснованию и осмыслению целей. *Цели преподавателя*: обеспечение условий, при которых студенты определяют свои цели рассмотрения данной темы; формирование способности студентов к целеполаганию. *Действия студентов*: формулирование индивидуальных целей изучения темы (курса, дисциплины). *Приемы*, используемые на данном этапе: анализ дидактического материала, оформленного в виде таблиц, создание проблемных ситуаций, организация «мозгового штурма», графическая систематизация материала в форме таблиц. Применяется *авторская тех-*

### ***нология овладения студентами процедурой целеполагания.***

Данная технология включает следующие шаги:

*1 шаг* – осознание студентами своих потребностей;

*2 шаг* – осознание студентами необходимости постановки целей и поддержание постоянной мотивации к их постановке и реализации;

*3 шаг* - знакомство с наиболее распространенными в педагогической практике способами постановки целей;

*4 шаг* – обсуждение указанных способов постановки целей, их оценка с целью поиска индивидуальных предпочтений в способах постановки целей;

*5 шаг* - осознание смысла основных категорий целей на основе анализа предоставляемого преподавателем дидактического материала;

*6 шаг* - формулирование индивидуальных целей на основе проведенного анализа и определение их иерархии в системе перспективных целей;

*7 шаг* – определение способов достижения целей.

Процесс целеполагания не ограничивается решением отдельных учебных задач, а происходит явно или скрыто на каждом этапе подготовки, в контексте целей и проблем будущей профессиональной деятельности студентов. Являясь многоуровневым мыслительным процессом, включающим в себя операции анализа, синтеза, прогнозирования, целеполагание по своей сути непосредственно связано с рефлексией.

III этап – этап *проблематизации и осмысления*. *Цели преподавателя*: обеспечить равенство позиций взаимодействующих сторон, вовлечь студента в открытое обсуждение проблем, ориентируясь на индивидуальные достижения студента. *Действия студентов*: анализ существующих затруднений, осознание причин успехов и неудач, определение тактики разрешения проблем. *Приемы*, используемые на данном этапе: формулирование авторского высказывания, постановка вопросов, направленных на уточнение или понимание сказанного, рассказ-предположение, анализ верных и неверных утверждений; заполнение таблиц; создание проблемных ситуаций, составление схем.

Необходимо помнить, что диалогический контакт представляет собой ситуацию взаимного, а не односторонне направленного воздействия, которая подразумевает реальное участие, активность



и заинтересованность студентов и преподавателей. Поэтому преподаватель выступает в роли собеседника, который советует, поддерживает активность студента, предоставляет ему свободу выбора методов и средств подготовки, видов занятий. Диалоги с преподавателем помогают выявить затруднения, имеющиеся у студента, проанализировать успехи и неудачи. При проведении диалога важно разворачивание проблемы, вовлечение студента в ее открытое обсуждение, исследование стереотипов с целью их устранения, ориентация на индивидуальные достижения студентов.

Осмысление идей диалоговых методик, которые активно используются нами в процессе изучения курсов теоретических дисциплин, позволило установить следующее:

- во-первых, что в них проявляется и личная рефлексия, связанная с индивидуальностью студента и интеллектуальная, позволяющая мыслить по поводу чужой мысли,
- во-вторых, они построены на авторском высказывании и его понимании, поскольку обязательным условием возникновения дискуссии является слушание авторского высказывания, постановка вопросов, направленных на уточнение или понимание сказанного,
- в-третьих, они развивают внутреннюю мотивацию студентов, связанную с попыткой усовершенствования способов профессиональной деятельности, развитием творчества, со стремлением обеспечить личностное развитие.

IV этап – *диагностический*. *Цели преподавателя*: обеспечить диагностику и самодиагностику возможностей, склонностей, интересов, потребностей студента, изучение уровня достижений, его личных и профессиональных планов. *Действия студентов*: проведение самодиагностики. *Приемы*, используемые на данном этапе: использование опросников, методик изучения состояния личностно-образовательного развития.

Движение студента по индивидуальной образовательной траектории начинается со следующей последовательности действий: ощущение потребности в изменении → фиксация этих потребностей → конкретизация идеализированных представлений → осмысление фактического состояния образовательного процесса → фиксация проблемных точек → определение причин их существования.

V этап – *рефлексивно-аналитический*. *Цели преподавателя*: проанализировать материалы диагностики студентов, побудить каждого студента к целенаправленным действиям по проектирова-

нию своей программы, высказать необходимые рекомендации по созданию программы; обеспечить развитие самостоятельности студентов. *Действия студентов*: анализ материалов самодиагностики, классификация и систематизация полученной информации, самоопределение по основным позициям образовательной программы, формулирование выводов. *Приемы*, используемые на данном этапе: «незаконченное предложение», анкеты, опросники, заполнение таблиц, организация дискуссий, написание сочинений-размышлений.

Анализ материалов диагностики и самодиагностики, их обобщение позволяет студентам самоопределиться по основным позициям образовательной программы по предмету, преподавателю - сделать выводы и дать необходимые рекомендации. Отметим, что активное участие в аналитической деятельности обеспечивает развитие субъектности студента, формирует критичность мышления, стимулирует развитие сферы саморегуляции.

Наш опыт и материалы исследований<sup>41</sup> позволяют заключить, что анализ позволяет оперативно и результативно регулировать процесс подготовки студентов, повышать его эффективность, если к его организации предъявлять определенные требования:

- анализ материалов диагностики и самодиагностики должен быть объективным;
- следует рассматривать всю совокупность материалов в их взаимосвязи;
- необходимо обеспечить целенаправленность анализа, предусмотреть четкую формулировку и осмысление общей и частных целей педагогического анализа;
- в процессе анализа следует предусмотреть согласованность действий преподавателя и студентов.

Структура рефлексивной деятельности студента, направленная на создание индивидуальной составляющей предметного содержания изучаемой теоретической дисциплины, предполагает со-

---

<sup>41</sup> Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук. - Ярославль, 2012. – С. 303- 304.

блюдение следующей последовательности действий: целеполагание → мотивация → прогнозирование → планирование → принятие решения → контроль → самооценка → прогнозирование новых целей.

VI этап – *проектировочный*, заключающийся в создании индивидуального плана, проекта индивидуальной образовательной программы по изучению дисциплины. *Цели преподавателя*: мотивировать студентов к написанию проекта индивидуальной образовательной программы, оказать помощь в его разработке. *Действия студентов*: подготовка индивидуального плана, проекта индивидуальной образовательной программы по изучению дисциплины. *Приемы*, используемые на данном этапе: создание проблемной ситуации; создание ситуаций выбора; обсуждение практических задач; изучение студентами перспективных целей профессиональной востребованности на рынке труда; совместное участие школьных учителей и студентов в обсуждении решения педагогически важных задач; «мозговой штурм».

VII этап – *исполнительско-организационный*. *Цели преподавателя*: организовать работу студентов по выполнению индивидуальной программы и индивидуального плана. *Действия студентов*: выполнение индивидуальной программы и индивидуального плана. *Приемы*, используемые на данном этапе: применение циклов взаимосвязанных задач; выполнение разноуровневых индивидуальных заданий; проблемные предметные и педагогические ситуации; ролевые игры; дискуссии; заполнения таблиц с установлением причинно-следственных связей между изученными блоками информации, «Карты достижений»; использования при работе с текстами системы специальных указаний, схем, «Индивидуальной памятки» и т.д.

VIII этап – *корректировочный*. *Цели преподавателя*: изучение результатов реализации студентами программы, создание условий для рефлексии и корректировки программы. *Действия студентов*: анализ результатов реализации программы, рефлексия, корректировка программы. *Приемы*, используемые на данном этапе: портфолио; самооценивание; взаимооценивание; рейтинговая и накопительная системы оценивания; выполнение обобщающих заданий компетентностного характера; анкеты, опросники; организация дискуссий; написание сочинений-размышлений.

IX этап – *итоговый*. *Цели преподавателя*: организовать по-

вторную диагностику и самодиагностику студентов, рефлекссию; провести индивидуальное собеседование; проанализировать отчеты студентов и организовать их коллективное обсуждение и анализ; подготовить основу для нового цикла создания и реализации индивидуальных образовательных программ по другим учебным дисциплинам. *Действия студентов:* анализ результатов повторной диагностики, рефлексия, подготовка отчетов, обсуждение отчетов. *Приемы,* используемые на данном этапе: формулирование авторского высказывания; постановка вопросов, направленных на уточнение или понимание сказанного; анкеты, опросники, методики изучения динамики личностно-образовательного развития; заполнение таблиц, организация дискуссий, написание эссе.

Индивидуальные образовательные программы, разработанные студентами, преподаватель включает в общую программу занятий по предмету в качестве структурных компонентов, то есть реализует модели учения, обращенные к личностному потенциалу будущего учителя, опирающиеся на его индивидуальные качества и способности, развивающие направленность на педагогическую профессию и его компетентность.

Рассмотрим один из возможных вариантов проведения семинарских занятий (табл. 14), синтезирующих индивидуальные образовательные программы студентов.

Таблица 14

### Технологическая карта построения семинарского занятия.

#### Подготовительный этап

Деятельность преподавателя	Деятельность ассистента	Деятельность группового лидера	Индивидуальная деятельность студентов группы
Отбирает и представляет основной учебный материал, мотивирует студентов. Комментирует списки основной и дополнительной литературы. Консультирует ассистента и групповых лидеров.	Ассистент выделяет наиболее сложный материал. Решает, каким студентам нужна особая отработка. Определяет пропорции (сложность материала, его объем). Выясняет мнение студентов о предпочитаемых формах работы на заня-	Проводит диагностику и создает списки индивидуальных проблем студентов своей группы. (Группы созданы с учетом характера межличностных отношений студентов). Собирает сведения об индивидуальных предпочтениях сту-	Студенты знакомятся с темой. Пишут пожелания по распределению ролей, ранжируют вопросы по степени важности, объясняют выбор. На основе самодиагностики каждый осознает индивидуальные проблемы, ставит цели, отслеживает ситуа-

Задаёт вопросы, сопровождает их комментарием	тии. Определяет план работы	дентов. Распределяет индивидуальные задания. Совместно со студентами корректирует индивидуальные программы и планы	ции, которые считает наиболее значимыми; использует материал так, чтобы наименее освоенному навыку отдавать высший приоритет
--	-----------------------------	--	--

### Приоритетный этап занятия

Деятельность преподавателя	Деятельность ассистента	Деятельность группового лидера	Индивидуальная деятельность студентов группы
Предлагает избирать ситуации, соответствующие индивидуальным различиям, исследовать различные подходы, осуществляет индивидуальное консультирование	Расписывает проблемные вопросы, адаптирует наиболее сложный учебный материал	Распределяет материал в соответствии с интересами и предпочтениями каждого студента, даёт советы участникам группы по созданию индивидуальной программы изучения	Каждый студент работает с учебниками, справочниками, пособиями, задачками, изучает информацию. Концентрируется на выгодном для себя материале, помнит о своих приоритетах

### Этап конструирования индивидуального содержания учебного материала

Деятельность преподавателя	Деятельность ассистента	Деятельность группового лидера	Индивидуальная деятельность студентов группы
Проводит индивидуальные консультации, определяет экспоненты для каждого, направляет работу студентов, выделяет основные моменты	Определяет ключевой материал для мозгового штурма и то, как студенты будут им пользоваться. Предлагает более сложные структуры, анализирует, будут ли они сопоставимы с изучаемым материалом	Перефразирует ключевой материал, создает его варианты, даёт указания, как обрабатывать отобранный материал	Каждый студент учится создавать индивидуальное содержание, пользоваться материалом; выражает свои мысли, обобщает изученный материал. Думает, как будет им пользоваться в профессиональной деятельности

### Этап создания нового продукта

<b>Деятельность преподавателя</b>	<b>Деятельность ассистента</b>	<b>Деятельность группового лидера</b>	<b>Индивидуальная деятельность студентов группы</b>
Отбирает материал для нового вида деятельности студентов	Создает модели, отбирает задачи определенного типа в зависимости от возможностей студентов; разрабатывает материал для других версий	Находит новые акценты, перерабатывает информацию, полученную от преподавателя, убеждается, что другие могут справиться с предлагаемым материалом	Каждый студент создает собственные тексты, планы, задачи, чтобы использовать их в своей профессиональной деятельности

### Этап демонстрации личных достижений

<b>Деятельность преподавателя</b>	<b>Деятельность ассистента</b>	<b>Деятельность группового лидера</b>	<b>Индивидуальная деятельность студентов группы</b>
Определяет, вписывается ли программа из собранных материалов и работа ассистентов в рамки отведенного программой времени; и уровню владения материалом студентами	Работает индивидуально над созданием финального варианта материала, обобщает материал	Лидер группы подготавливает материал, адаптирует в зависимости от уровня группы, типа материала, дифференцирует скорость поступления материала, его отработку	Каждый студент делает краткие записи, по ним выступает. Учится презентовать материал и отбирать материал в соответствии с различным уровнем развития своих будущих учащихся, осознает, как изученный материал поможет в дальнейшей подготовке и предстоящей профессиональной деятельности.

### Этап итогового анализа и рефлексии

<b>Деятельность преподавателя</b>	<b>Деятельность ассистента</b>	<b>Деятельность группового лидера</b>	<b>Индивидуальная деятельность студентов группы</b>
Оценивает каждую группу в целом. Отмечает индивидуальное исполнение	Участвует в итоговом анализе, оценивает свою работу наряду со всеми	Участвует в итоговом анализе, оценивает свою работу	Каждый студент осуществляет самооценку через: а) неформальную дискуссию с преподавателем и участниками

нение. Обсуждает допущенные неточности	ми студентами	наряду со всеми студентами	группы относительно своего выполнения задания; б) через формы самооценки, которые задает преподаватель. Сравнивает материал этого занятия и свою работу с материалами других, сходных занятий.
--	---------------	----------------------------	--

Отметим, что *подготовительный этап* занятия включает мотивацию, постановку целей, распределение ролей, диагностику и самодиагностику студентов. На этом этапе *преподаватель* не просто отбирает материал и знакомит студентов с темой, разделом. Он докладывает, импровизирует, представляя материал, задает вопросы, сопровождает их комментарием. *Ассистент* выделяет наиболее сложный материал, решает, каким студентам нужна особая отработка и выясняет мнение студентов о предпочитаемых формах работы на занятии, распределяет роли. *Групповой лидер* создает список индивидуальных проблем каждого студента. *Индивидуальная работа* студентов состоит в ознакомлении с темой. Каждый студент осознает индивидуальные проблемы, ставит цели, отслеживает ситуации, которые считает наиболее значимыми; использует материал так, чтобы наименее освоенному навыку отдавать высший приоритет.

На *2 этапе* происходит выстраивание личностного отношения студентов к изучаемому материалу. *Преподаватель* предлагает избирать ситуации, соответствующие индивидуальным различиям, исследовать различные подходы. *Ассистент* предлагает список заданий, вопросов; расписывает проблемные вопросы, адаптирует наиболее сложный учебный материал. *Групповой лидер* распределяет материал в соответствии с интересами и предпочтениями каждого участника; дает советы участникам группы по созданию индивидуальной программы изучения. *Индивидуальная работа* каждого студента в изучении информации, выполнении заданий, концентрации на важном для себя материале, осознании своих приоритетов.

*3 этап – ключевой*, на котором происходит конструирование индивидуального содержания учебного материала каждым студен-

том. *Преподаватель* воспитывает у студентов установку на осознание того, как они отвечают, как ведут изложение, диалог, рассказывают, объясняют решение задач. Понять свое отличие от других помогают вопросы к себе: «Как я запоминаю?», «В чем состоит особенность моего познания?», «Над какой проблемой мне надо работать?» *Ассистент* определяет ключевой материал для «мозгового штурма» и то, как студенты будут им пользоваться. *Групповой лидер* дает указания студентам, как отрабатывать отобранный материал. *Индивидуальная работа* каждого студента группы состоит в обобщении изученного материала, создании индивидуального содержания, осознании того, как будет им пользоваться в профессиональной деятельности.

На *четвертом этапе* происходит создание нового продукта. *Преподаватель* отбирает материал для нового вида деятельности студентов. *Ассистент* анализирует материалы, подготовленные студентами. *Групповой лидер* находит новые акценты, перелагает информацию, полученную от преподавателя, убеждается, что другие могут справиться с предлагаемым материалом. *Индивидуальная работа* каждого студента состоит в создании собственных текстов, планов, задач, чтобы использовать их в своей профессиональной деятельности.

На *пятом этапе* происходит демонстрация личных достижений студентов.

На *шестом этапе* осуществляется итоговый анализ, рефлексия, оценка. *Преподаватель* оценивает каждую группу в целом, отмечает индивидуальное исполнение, обсуждает допущенные неточности. *Ассистент* и *групповой лидер* участвуют в итоговом анализе, оценивают свою работу наряду со всеми студентами. *Каждый студент* осуществляет самооценку. Делает записи того, когда аудитория выражала удивление, интерес. Делает вывод о переносе успеха на другие занятия.

Отметим, что использование индивидуальных образовательных программ в процессе проведения занятий способствует возникновению у студентов потребности и необходимости постоянного к ним обращения, внесения коррективов, дополнений, позволяет осознать их важность и значимость, стимулирует к составлению новых индивидуальных программ по другим учебным дисциплинам. Подобная организация занятий позволяет каждому студенту пройти свой индивидуальный образовательный маршрут. Студент



оказывается не только участником занятия, но и полноправным его организатором и проектировщиком. Смена ролей студента в процессе проведения серии занятий (ассистента, группового лидера, индивидуального участника) достраивает вариативную структуру занятия до индивидуального в каждом случае варианта обучения.

Предложенный обобщенный вариант структуры занятия может быть наполнен конкретным содержанием темы, раздела и использован при конструировании занятий в рамках любого теоретического курса.

Установлено<sup>42</sup>, что педагогическая практика занимает особое место в профессиональной подготовке будущих специалистов и является связующим звеном между теоретическим обучением и предстоящей самостоятельной работой в школе. Педагогическая практика обладает особыми ресурсами в деле совершенствования качества подготовки педагогических кадров в вузе, способствует раскрытию индивидуальности будущего учителя и формированию его неповторимого индивидуально-профессионального стиля. Представим фрагмент технологии *создания и исполнения студентами индивидуальных образовательных программ педагогической практики*, раскрывающий цели студентов на каждом этапе практики и обозначим педагогические приемы, способствующие их достижению.

*Первый этап* практики - это время, необходимое студенту для адаптации к новым условиям; знакомству с педагогическим коллективом школы; изучению конкретных условий организации учебно-воспитательного процесса в данной школе; установлению исходного уровня готовности к педагогической практике, сформированных в условиях теоретической подготовки, и осмыслению задач и определению перспективы своей работы в период практики. *Цели студентов на первом этапе* практики: осмыслить задачи, наметить перспективы своей работы в период практики, осуществить самодиагностику подготовленности к педагогической практике, сформулировать индивидуальные цели практики, разработать

---

<sup>42</sup> Бурлакова Т.В. Учебно-методическое сопровождение педагогической практики студентов-математиков : учебно-методическое пособие. – Шуя : Изд-во ШГПУ, 2008. - С. 4-5.

индивидуальный план саморазвития и индивидуальную программу прохождения практики. *Приемы*, используемые на данном этапе: анкетирование, использование методик изучения динамики личностно-образовательного развития; индивидуальное консультирование; проведение практических занятий и семинара с целью повышения самооценки будущего учителя, снятия стереотипов, ограничивающих творчество, создания условий, побуждающих к определению программы по развитию индивидуально-профессионального потенциала.

*Второй этап* практики включает выполнение намеченной индивидуальной программы педагогической практики, предполагает самоанализ проведенных уроков, воспитательной работы, выполненных заданий. Особое внимание следует обращать на развитие умений, связанных с анализом собственной деятельности, подготовленности к педагогическому труду; умений, связанных с диагностикой причин своих творческих успехов и неудач. На *втором этапе* практики *цели студентов* состоят в выполнении намеченной индивидуальной программы педагогической практики и программы саморазвития. *Приемы*, используемые на данном этапе: индивидуальное консультирование; выполнение индивидуальных заданий, направляющих и корректирующих деятельность студентов; анализ и самоанализ уроков; самооценивание; взаимооценивание; формулирование выводов о причинах успехов и неудач; ведение «Тетради практики».

*Третий этап* включает самоанализ и самооценку результатов выполненной программы практики, их обобщение, определение достигнутого уровня умений, профессионально значимых качеств. *Цели студентов* на *третьем этапе* практики включают осуществление самоанализа и самооценки результатов выполненной программы практики, их обобщение, определение достигнутого уровня умений, профессионально значимых качеств. *Приемы*, используемые на данном этапе: участие в проблемном семинаре, посвященном анализу результатов поиска идеала учителя; выполнение научно-исследовательских заданий; организация дискуссий; подготовка отчетов; анализ отчетов; написание сочинений-размышлений, определение перспектив профессионального роста.

*Четвертый этап* практики - *завершающий* – охватывает время проведения итоговых конференций в школе и в вузе, на которых студенты оценивают свою деятельность в роли учителя и

реализацию намеченных индивидуальных программ и планов, обобщают итоги учебно-методической и исследовательской деятельности, высказывают свои пожелания по улучшению организации педагогической практики, определяют перспективы профессионального роста. *Цели студентов на четвертом этапе* практики: сопоставить свою деятельность во время педагогической практики с деятельностью во время теоретической подготовки в вузе, определить их общие элементы; обозначить свои самые яркие чувства, вызванные прохождением практики; реалистично оценить достижения; сформулировать свои основные результаты; сформулировать выводы и разработать цели по отношению к своей дальнейшей деятельности, по повышению уровня компетентности и поиску собственного стиля педагогической деятельности. *Приемы*, используемые на данном этапе: организация выставок; подготовка презентаций и докладов; «букет настроения», «дерево чувств», «рефлексивный экран», «корзина идей».

Наш опыт подтверждает, что использование индивидуализированных технологий в процессе подготовки будущего учителя в вузе, направленных на реализацию интересов личности студента в процессе обучения, способствует его максимальной ориентации на педагогическую деятельность.

## **2.2. Технология тьюторского сопровождения как ресурс современного образования<sup>43</sup>**

© *М. П. Кривунь*

В конце XX – начале XXI в. значительная роль в решении задач социального и экономического развития отводится образованию. Оно рассматривается как стратегически важная сфера жизни человека и находится в зоне особого внимания со стороны государства и общества. Качественное образование обеспечивает наличие граждан, которые могут оригинально мыслить, осуществлять твор-

---

<sup>43</sup> Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Кривунь М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза : монография. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 39-53.

ческую деятельность, генерировать нестандартные решения, предлагать новые идеи, проекты, технологии, а следовательно, является важнейшим фактором для выхода государства на передовые научные и экономические рубежи, его конкурентоспособности и лидерства на международной арене.

При этом в условиях глобальной трансформации, которая происходит сегодня во всем мире, сама образовательная деятельность и классическая модель образования переживают кризис, обнаруживая ряд внутренних проблем.

Как правило, образованный человек отождествляется с человеком знающим. Образование понимается как процесс передачи накопленного предшествующими поколениями знания и опыта, а педагогическая деятельность обеспечивает этот процесс. Однако темпы развития современного общества таковы, что знания быстро стареют и перестают адекватно отвечать на вызовы нового времени. Сегодня требуются нестандартные подходы и методы решения проблем, которые не лежат на поверхности и не могут воспроизводиться напрямую из имеющегося запаса знаний. Таким образом, необходимо обновление подходов и принципов обучения, где на первый план выдвигается не столько передача обучающимся конкретных знаний, сколько развитие их учебной и познавательной активности, творческого и критического мышления, где учебный предмет выступает не объектом познания, а его средством. Это ведет к переосмыслению мировоззренческой парадигмы образования и педагогической деятельности.

Смена приоритетов и стратегических ориентиров образовательной политики сегодня во многом связана со смещением полюса педагогической деятельности в сторону обращения к личностным смыслам и целям обучающегося. Эффективный процесс обучения должен строиться с опорой на сформированные установки, идеи, ценности ученика.

Одной из практик альтернативной педагогической деятельности, которая может выступать как ресурс для решения современных образовательных задач, является тьюторство. Тьюторская деятельность – это уникальная педагогическая культура сопровождения индивидуального образовательного продвижения обучающегося, конечная цель которого не конкретный образовательный результат, который может быть измерен в соответствии с определенным стандартом, а личностное развитие субъекта, его собственное

становление и развитие в процессе овладения культурой и знаниями.

Методологи и идеологи российского тьюторства (А.И.Адамский, А.Г. Асмолов, Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.) понимают его как принципиально особую педагогическую позицию. Главная цель тьюторской деятельности – научить человека выбирать направление своей образовательной траектории и максимально использовать различные ресурсы для построения своей образовательной программы. Именно обучающийся, и никто другой, «является заказчиком своего образования, сам проектирует содержание своего образования и сам несет за это ответственность и риски, обладая в конечном итоге тем или иным уровнем образованности».<sup>44</sup>

Задача педагога – поддержать ученика в процессе разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута, создать условия для того, чтобы обучающийся имел возможность продвигаться самостоятельно, исходя из своего опыта, работая с необходимым ему содержанием и достигая собственных образовательных целей. Решение этой задачи представляется возможным в практике тьюторского сопровождения процесса проектирования и построения индивидуальной образовательной программы (ИОП).

Таким образом, тьюторское сопровождение возникает там, где есть запрос обучающегося на решение его личных образовательных задач в процессе учебной деятельности, построение особых (не типовых) образовательных маршрутов, программ, траекторий.<sup>45</sup> В ситуации тьюторского сопровождения педагогический фокус направлен на самостоятельность и активность субъекта сопровождения: обучающийся сам определяет направление своего развития и приемлемые для себя способы учебной деятельности, которые затем обсуждает с тьютором. Е.Б. Колосова замечает что, для осуществления тьюторского сопровождения тьюторант должен совершить некую самостоятельную «образовательную пробу», результаты

---

<sup>44</sup> Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». – М.-Тверь : «СФК-офис», 2012. – С. 72.

<sup>45</sup> Тьюторство как ресурс для системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / Ковалева Т.М., Чередилина М.Ю. – М. : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. – С. 48.

которой и становятся предметом совместного с тьютором анализа.<sup>46</sup> При этом важно помнить, что, как только тьютор начинает решать проблемы тьюторанта, предлагать конкретные варианты действий, давать советы – он демонстрирует переход из тьюторской позиции в учительскую.

Характерной чертой тьюторской деятельности является отсутствие готового знания, которое необходимо передать, и заранее заданного пути. По мнению Н.В. Рыбалкиной, идея тьюторского сопровождения – это идея педагогического поиска, осуществляемого совместно с подопечным. Здесь важен не сам предмет, который изучает тьюторант, а те учебные умения, способы деятельности, социальные навыки, жизненные уроки, которые он усваивает. В результате качественного тьюторского сопровождения формируется умение учиться, потребность размышлять о своей учебной деятельности, работать над ее содержанием, собственная образовательная стратегия.<sup>47</sup>

Для осуществления полноценного тьюторского действия необходимо специально организованное пространство – особое время и место взаимодействия тьютора и тьюторанта, основной формой организации которого является тьюториал (различного вида индивидуальные и групповые тьюторские консультации).

В педагогической среде, да и в некоторых научных кругах тьюторское сопровождение нередко отождествляется с педагогическим сопровождением. Однако специфика тьюторской деятельности имеет принципиальные отличия, без понимания которых невозможно распространение тьюторства в массовой педагогической практике. Продвижению в этом направлении способствует сопоставительный анализ педагогического и тьюторского сопровождения, который позволяет определить существенные различия этих двух типов педагогической деятельности.

---

<sup>46</sup>Колосова Е.Б. Тьютор как новая педагогическая профессия. – М.: Чистые пруды, 2008. – С. 14.

<sup>47</sup>Александрова Е.А., Андреева Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока. – М.-Тверь : «СФК-офис», 2013. – С. 82.

Таблица 15

## Сравнение педагогического и тьюторского сопровождений

<b>Сравнительные характеристики</b>	<b>Педагогическое сопровождение</b>	<b>Тьюторское сопровождение</b>
<i>Цель сопровождения и путь ее достижения</i>	Развитие личности обучающегося в процессе учебно-воспитательной деятельности через освоение предметных знаний, приобретение социального опыта, приобщение к культурным и нравственным нормам	Развитие личности обучающегося в процессе построения им своей индивидуальной образовательной программы через осмысление собственных образовательных потребностей, приобретение опыта саморазвития, самостоятельности и самостроительства
<i>Субъект, осуществляющий педагогическую деятельность</i>	Учитель-предметник, классный руководитель, педагог ДО, педагог (в обобщенном смысле) с тьюторской компетенцией	Педагог (в обобщенном смысле) занимающий тьюторскую позицию или выполняющий тьюторскую функцию, тьютор
<i>Субъект сопровождения</i>	Обучающийся, включенный во взаимодействие внешними образовательными условиями	Тьюторант, обозначивший запрос на свое сопровождение
<i>Объект сопровождения</i>	Процесс обучения и воспитания	Процесс проектирования и построения индивидуальной образовательной программы
<i>Предмет сопровождения</i>	Освоение конкретных учебных дисциплин, приобретение предметных знаний, учебных и социальных умений и навыков	Приобретение опыта самостоятельности, саморазвития и самостроительства
<i>Охват субъектов сопровождения</i>	Все обучающиеся, включенные в образовательный процесс, или детский коллектив в целом	Процесс сопровождения всегда персонифицирован, обращен к отдельной личности, ее интересами и потребностям даже в ситуации групповой работы
<i>Реализация принципа индивидуализации в процессе сопровождения</i>	Создание условий для проявления индивидуальности обучающегося: направленное воздействие внешнего образовательного пространства, включающего адаптацию содержания и форм педаго-	Обращение собственно к индивидуальности обучающегося: оказание помощи ребенку в осознании, развертывании и реализации индивидуальных устремлений, выработке собственных об-

	гической работы к индивидуальным особенностям ребенка	разовательных стратегий, построении индивидуально-го пути развития
<i>Условия сопровождения</i>	Педагогический процесс, который осуществляется в конкретном образовательном учреждении	Индивидуальный образовательный запрос, для удовлетворения которого используются все возможности открытого образования
<i>Организационная форма взаимодействия</i>	Урок, учебное занятие, классный час, внеклассное мероприятие, общешкольное мероприятие, индивидуальная работа с обучающимися и другие формы организации учебно-воспитательного процесса	Тьюториал – специально организованное время и пространство вне общего учебно-воспитательного процесса, где разворачивается взаимодействие тьютора и тьюторанта, предметом которого является построение ИОП
<i>Характер взаимодействия</i>	Задается и разворачивается педагогом, который включает в процесс сопровождения обучающегося	Ситуация сопровождения определяется наличием образовательного запроса со стороны обучающегося
<i>Вектор активности субъектов</i>	Направлен от педагога к ребенку: педагог выступает инициатором образовательного процесса	Границы сопровождения определяются обучающимся: тьютор оказывает помощь в процессе самостоятельного образовательного движения и развития тьюторанта
<i>Особенности педагогической деятельности</i>	Педагогическая активность, инициативность, помощь, поддержка, побуждение, стимулирование, сотворчество, создание ситуаций выбора	Совместный поиск тьютора и тьюторанта в ситуации неопределенности, отсутствие готового ответа, заранее заданного пути; опосредованность оказываемой помощи, создание избыточной образовательной среды, которая побуждает обучающегося к выбору
<i>Специфика коммуникации</i>	Педагог отвечает на вопросы обучающегося, предлагая спектр своих знаний и опыта	Тьютор задает вопросы, которые направлены на то, чтобы проблематизировать тьюторанта и тем самым побуждать его к самостоятельному действию и образовательному поиску
<i>Средства педагогической деятельности</i>	Используется все многообразие психолого-педагогических средств, выбор которых определяется	Работа с вопросом; открытые образовательные технологии (дебаты, портфолио, кейс-обучение и т.д.)



	индивидуальным стилем педагога и особенностями обучающегося	
--	---	--

Сопоставительный анализ педагогического и тьюторского сопровождений позволяет сделать следующий *вывод*: сопровождение как тип педагогической деятельности характерно и для учителя и для тьюторства, оно способствует личностному развитию и самореализации обучающегося в процессе субъект-субъектного взаимодействия. При этом тьюторское и педагогическое сопровождения имеют принципиальные различия и свою специфику деятельности.

Однако в практической работе провести четкую демаркационную линию между педагогическим и тьюторским сопровождениями достаточно сложно. Все очень подвижно, изменяется в разных ситуациях, переходит из одного типа деятельности в другой. Во многом тип сопровождения обуславливается особенностями самих субъектов сопровождения - как педагогов, так и обучающихся: готовностью одних к самостоятельному образовательному действию и способностью других адекватно ответить на индивидуальный образовательный запрос.

В любом случае и педагогическое, и тьюторское сопровождение направлено на развитие человеческой индивидуальности и формирование осознанного подхода обучающегося к своему образованию. Идея педагогического сопровождения – одно из важнейших условий деформализации образования, фокусировки на личности обучающегося, его образовательных приоритетах, а тьюторство – крайняя степень проявления этого процесса.

Для более четкого разграничения педагогического и тьюторского сопровождений в образовательной практике необходима технологизация тьюторской деятельности, которая позволит ее корректно воспроизводить. Это одна из ведущих задач тьюторского сообщества сегодня. Накопленный опыт отечественного тьюторства требует теоретического осмысления и приведения разнообразных тьюторских практик к общему знаменателю технологии тьюторского сопровождения.

Прежде всего, технологизация процесса предполагает оформление ценностных ориентиров в принципы организации деятельности. Среди основополагающих принципов тьюторского сопровождения выделяются открытость, вариативность, непрерыв-

ность, гибкость, а ведущим принципом тьюторской деятельности выступает индивидуализация.<sup>48</sup>

Технология тьюторского сопровождения понимается как специально организованная деятельность по формированию у обучающихся умения работать со своей индивидуальной образовательной программой и представляет собой общепедагогическую технологию.

В соответствии со структурой общепедагогической технологии, обозначенной В.В. Юдиным<sup>49</sup>, технология тьюторского сопровождения должна быть описана через характеристику трех основных компонентов: деятельность ученика, образовательный результат, обусловленный действиями ученика и деятельность педагога, оказывающая стимулирующее влияние на деятельность ученика.

В настоящее время тьюторским сообществом очень точно определен образовательный результат тьюторского сопровождения, понимание которого достаточно подробно было представлено ранее – это формирование у обучающихся опыта саморазвития, самодейтельности и самостроительства. Такой образовательный результат соответствует субъектно-ориентированному типу педагогического процесса, что всецело отвечает философским и методологическим основаниям тьюторской деятельности.

Межрегиональной тьюторской ассоциацией глубоко проработана специфика тьюторской деятельности, осмыслены и раскрыты ее различные аспекты. Так, общая логика действий тьютора в процессе тьюторского сопровождения включает в себя три основных фазы.<sup>50</sup>

1. Проявление и фиксация интересов обучающегося. В этой фазе тьюторского сопровождения основная задача – создание «избыточной» образовательной среды. Именно она должна простиму-

---

<sup>48</sup> Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». – М.-Тверь : «СФК-офис», 2012. – С. 73-75.

<sup>49</sup> Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография. – М. : Университетская книга, 2008. – С. 92.

<sup>50</sup> Тьюторство в открытом образовательном пространстве: разработка профессиональных стандартов тьюторской деятельности: материалы Третьей международной научно-практической конференции. – М. : МПГУ, 2011. – С. 85-87.

лизовать образовательную инициативу тьюторанта. До тех пор, пока нет собственной инициативы обучающегося, нет тьюторского действия. Образовательная среда понимается в контексте открытого образования как совокупность всех возможностей окружающего мира, потенциально обеспечивающих образовательное продвижение человека. Максимально раскрыть перед обучающимся возможности для его образования позволяет *ресурсная схема* общего тьюторского действия (см. рис. 1) которая обеспечивает полноту (объемность) тьюторского сопровождения.

2. Поддержка образовательной инициативы тьюторанта. Здесь осуществляется навигация образовательного движения в пространстве всевозможных образовательных предложений и возможностей, обсуждаются преимущества и риски различных образовательных маршрутов. При этом ответственность за выбор той или иной образовательной стратегии всецело должна принадлежать тьюторанту.

3. Развитие образовательной инициативы тьюторанта. В этой фазе происходит обсуждение разных направлений и масштабов действия, способствующих развитию обучающегося. Основанием для этого обсуждения служит анализ совершенной образовательной пробы.

Таким образом, самый общий рисунок тьюторского действия выглядит как процесс создания тьютором избыточной образовательной среды, насыщенной множеством предложений, которые потенциально могут быть интересны обучающемуся, а затем сопровождения его действия и движения в этом пространстве предложений и обсуждения различных стратегии образовательной деятельности.<sup>51</sup>

В процессе работы тьютор использует *открытые образовательные технологии*, которые обладают следующими характеристиками:

– «открытость» возрасту, то есть работают с любыми возрастными категориями обучающихся;

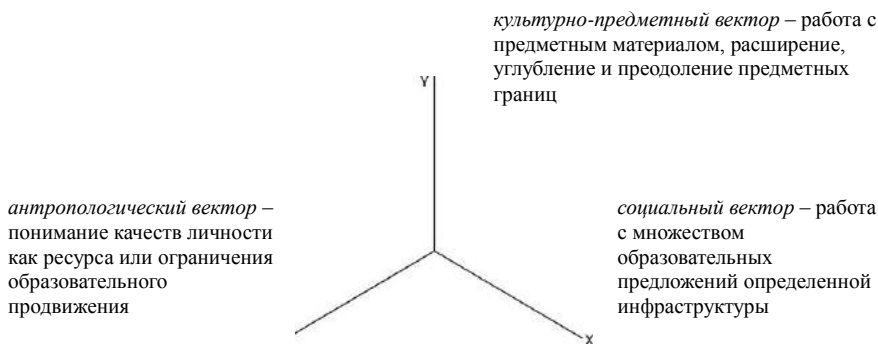
---

<sup>51</sup> Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», Москва, 18-19 мая. 2009 г. / науч. ред. Т.М. Ковалёва. – М. : АПКиППРО, 2009. – С. 10.

– «открытость» учебному предмету, то есть работают с любым предметным содержанием;

– организационная «открытость», то есть работают в любых организационных условиях, как на уроке, так и во внеурочной деятельности.<sup>52</sup>

Среди таких технологий можно назвать «Дебаты», «Чтение и письмо через критическое мышление», «Портфолио», «Научно-исследовательский проект», «Кейс-обучение», «Образовательное событие» и другие.<sup>53</sup>



**Рис. 1. Ресурсная схема тьюторского сопровождения<sup>54</sup>**

Основной инструмент тьюторской работы – вопрос. Во время и корректно поставленные тьютором вопросы позволяют оформить познавательный интерес обучающегося, «расширить» границы его представлений о своих возможностях и имеющихся образовательных предложениях, создать проблемное пространство, стимулирующее образовательную рефлексию и самостоятельные учебные действия.<sup>55</sup>

Наиболее непроработанным компонентом общепедагогической технологии тьюторского сопровождения является специфика

---

<sup>52</sup> Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». – М.-Тверь : «СФК-офис», 2012. – С. 91.

<sup>53</sup> Там же. – С. 91.

<sup>54</sup> Там же. – С. 89.

<sup>55</sup> Там же. – С. 87.

деятельности ученика. Основными ее характеристиками выступают самостоятельность и активность действий тьютора.

Таблица 16

### Этапы и содержание полноценной учебной деятельности обучающегося в процессе проектирования и реализации ИОП

Самоопределение, постановка собственной цели	Целеполагание	Понимание информации	Обдумывание	Планирование действий	Реализация	Коррекция	Контроль	Оценивание
Осознание своих образовательных интересов, потребностей и мотивов, определение заказа на собственный процесс образования	Выбор траектории образовательного движения и формулирование цели образования	Объективация образовательного пространства и поиск возможных образовательных ресурсов	Построение личностно-ресурсной карты своих образовательных возможностей и стратегий	Проектирование индивидуальной образовательной программы	Осуществление образовательных проб в соответствии с выбранной траекторией образования	Осмысление своего образовательного потенциала и личностных ограничений. Работа по корректировке ИОП и развитию своих сильных сторон	Презентация результатов реализации ИОП	Анализ и рефлексия своего образовательного продвижения

Так как образовательный результат тьюторского сопровождения соответствует субъектно-ориентированному типу педагогического процесса, то описание действий обучающегося должно строиться на основе полноценной (по В.В. Давыдову) учебной деятельности, то есть такой деятельности, на каждом этапе которой происходит осознание субъектом своего образовательного движения и его наполнение личностным смыслом. В таблице 16 представлены этапы и обозначены характеристики полноценной учебной деятельности обучающегося, которые формируются и развиваются у

тьюторанта в процессе тьюторского сопровождения. Технология тьюторского сопровождения обеспечивает постепенное поступательное развитие субъектной позиции обучающегося в ходе последовательной реализации взаимосвязанных друг с другом этапов:<sup>56</sup>

1. *Диагностический или ориентировочно-диагностический этап* – на этом этапе происходит первая встреча тьютора и тьюторанта и представление тьюторантом своего образовательного интереса. В результате вопросов тьютора и рассказа о себе тьюторанта осуществляется фиксация первичного образовательного запроса тьюторанта, его потребностей и склонностей. Кроме того, на данном этапе тьюторского сопровождения создается ситуация «позитивной атмосферы», психологического комфорта, готовности продолжать сотрудничество. Здесь применяются различные диагностические методики: анкетирование, тестирование, диагностические ситуации, свободное интервью и т.д.

2. *Проектировочный этап* – необходимым условием реализации этого этапа является организация сбора информации относительно зафиксированного интереса. Для этого тьюторант может использовать тематический портфолио («портфолио-холодильник»), где собираются различные материалы, связанные с образовательным запросом. Кроме того, здесь уместно составить «карту» познавательного интереса. Основная задача тьютора – поддержка самостоятельности и активности, стремления тьюторанта отыскать свой оригинальный способ заполнения карты, выбора стратегии образовательных действий.

3. *Реализационный этап* – на этом этапе тьюторант осуществляет реальный поиск проекта, исследования, а затем представляет свои результаты этого поиска. Тьюторант совместно с тьютором определяет способы публичной презентации и готовит ее. Здесь также возможно оформление презентационного портфолио.

4. *Аналитический этап* – здесь организуется тьюторская консультация по итогам всего процесса работы и проведенной презентации, анализируются трудности и реальные достижения. Это рефлексия полученного опыта образовательной деятельности, достигнутых результатов, способов работы, на основе которой у тью-

---

<sup>56</sup>Там же. – С. 82-87.

торанта должна формироваться адекватная самооценка, умение анализировать. Завершается данный этап планированием будущей работы.

Каждый из этапов имеет свою специфику, которая отражает как в содержании деятельности тьюторанта, так и в соответствующих способах работы тьютора. Такова общая логика организации взаимодействия тьютора и тьюторанта в процессе тьюторского сопровождения, который может быть представлен и другими более частными этапами, конкретизирующими четыре основных.

Так, Е.А. Александрова и Е.А. Андреева выделяют следующие этапы тьюторского сопровождения индивидуальной образовательной деятельности:<sup>57</sup>

1. Тьютор на основе первичной диагностики (личные наблюдения, изучение документации, портфолио и т.д.) анализирует индивидуальные особенности своего подопечного (стиль межличностного общения, образовательную динамику, интересы, склонности, предпочтения и т.п.), проектирует возможную направленность его индивидуальной образовательной траектории, прогнозирует темп и результаты ее реализации. На этом этапе тьютор в первом приближении разрабатывает собственную версию индивидуального образовательного развития обучающегося.

2. В процессе организованного тьюторского сопровождения (беседы, консультации, тьюториалы, образовательные события и т.д.) с тьюторантом обсуждаются возможности, варианты и перспективы построения индивидуальной образовательной деятельности. При этом тьютор использует техники и приемы, мотивирующие подопечного на формулирование его собственного видения учебного продвижения.

3. Для формирования готовности тьюторанта к ответственному, осознанному и свободному выбору содержания образовательной программы и развития соответствующих навыков тьютор моделирует педагогические ситуации (тренинги, деловые и организационные игры и т.п.) или использует события, спонтанно возникшие в учебно-воспитательном процессе, в которые включен

---

<sup>57</sup>Александрова Е.А., Андреева Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока. – М.-Тверь : «СФК-офис», 2013. – С. 71-73.

обучающийся.

4. На следующем шаге тьютор и тьюторант совмещают свои представления об индивидуальной образовательной программе и корректируют ее, определяя последовательность действий, темп выполнения запланированных мероприятий и прочие аспекты образовательной деятельности. Результаты этой работы фиксируются в конкретных продуктах: личностно-ресурсная карта, индивидуальная программа, план, маршрутная книжка, дорожная карта и т.п.

5. Важным моментом тьюторского сопровождения является необходимость удостовериться в том, что обучающийся понимает и принимает на себя ответственность за результаты своего выбора. Только после этого тьютор стимулирует подопечного к реализации кратковременной самостоятельной пробы на пути спроектированной индивидуальной образовательной программы. Тьютор осуществляет наблюдение за действиями своего тьюторанта, по мере необходимости консультирует его, изучает и фиксирует динамику продвижения.

6. Тьютор организует и координирует работу других субъектов педагогического процесса (педагогов, психологов, социальных работников и т.д.), причастных к реализации индивидуальной образовательной программы обучающегося. Как правило, на этом этапе происходит совместная с тьюторантом корректировка его образовательной траектории.

7. Далее активизируется продвижение подопечного по намеченному образовательному маршруту. Для этого тьютор использует весь арсенал современных образовательных технологий, тьюторских приемов и техник, которые направлены на выработку у обучающегося индивидуального стиля, способа и алгоритма учебной деятельности.

8. Реализуя индивидуальную образовательную программу, тьюторант встречается с проблемными ситуациями учения и межличностного общения, которые не может разрешить самостоятельно. Эти ситуации также становятся предметом его работы с тьютором, в ходе которой не только определяются возможные пути решения проблем, но и формируется необходимый опыт самостоятельных действий.

9. Тьютор совместно с подопечным разрабатывают варианты презентации образовательных достижений обучающегося и



осуществляют один из них. Затем происходит анализ и образовательная рефлексия результатов реализации индивидуальной образовательной программы и проектирование дальнейшего образовательного движения.

Таковы основные характеристики технологии тьюторского сопровождения как общепедагогической технологии субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, которая имеет различные вариации и модификации в конкретных педагогических ситуациях:

- технологии тьюторского сопровождения в различных сферах (тьюторское сопровождение в институциональных и неинституциональных формах образования, в социальной сфере, в семейном образовании, в открытом образовании и т.д.);

- технологии тьюторского сопровождения на различных ступенях образования (тьюторское сопровождение дошкольников, младших школьников, подростков, старшеклассников, студентов и т.д.);

- технологии тьюторского сопровождения в различных образовательных институтах (тьюторское сопровождение в школе, в дополнительном образовании, в специальной коррекционной школе, в дистанционном образовании, в летнем образовательном лагере, в дополнительном профессиональном образовании и т.д.);

- технологии тьюторского сопровождения обучающихся с различными образовательными потребностями (тьюторское сопровождение детей с ОВЗ, одаренных детей, детей-сирот, детей, попавших в трудную жизненную ситуацию и т.д.);

- технологии тьюторского сопровождения определенных образовательных задач (тьюторское сопровождение проектной деятельности, принятия образовательных решений, профессионального самоопределения старшеклассников, профессионального становления молодых специалистов, развития профессиональной культуры педагога и т.д.)

Этот список может быть бесконечно продолжен, так как процесс саморазвития и самообразования разворачивается на всех этапах жизни человека и в самых разнообразных сферах его деятельности. В любой момент времени, в различных ситуациях, при решении разных задач может возникнуть со стороны образующейся

личности запрос на тьюторское сопровождение и поддержку. Именно поэтому сегодня наблюдается активно растущий спрос на тьюторские услуги.

В каждом из указанных вариантов тьюторского сопровождения имеется своя специфика тьюторских действий. Важно помнить, что тьюторское действие является «принципиально ситуативным, «разворачивающимся» здесь и теперь; это действие, сопровождающее именно данную образовательную программу, именно данного ученика (тьюторанта), адекватное, прежде всего, той ситуации, в которой оно происходит».<sup>58</sup> Но при этом во взаимодействии «тьютор-тьюторант» всегда сохраняются принципиальные характеристики общепедагогической технологии тьюторского сопровождения.

Рассмотрим реализацию основных компонентов технологии тьюторского сопровождения на примере решения такой образовательной задачи, как выбор студентами магистратуры темы научно-исследовательской работы.

Написание магистерской диссертации – одна из основных задач обучения в магистратуре. Оттого, насколько научно-исследовательская работа будет носить неформализованный характер, отвечать личностным и профессиональным интересам магистранта, представлять собой сущностный процесс, зависит успешность и эффективность всей деятельности по освоению основной образовательной программы магистратуры.

Образовательный процесс на факультете социального управления ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» при реализации магистерских программ выстроен таким образом, что в ходе освоения всех учебных дисциплин магистрант имеет возможность выполнять задания в соответствии со своими научными интересами и в рамках своего научного исследования. Такой подход позволяет, во-первых, обеспечивать единство и взаимосвязь двух основных составляющих основной образовательной программы магистратуры: образовательной и научно-исследовательской; во-вторых, минимизировать формальность выполнения самостоятельных работ и учебных

---

<sup>58</sup>Тьюторство в открытом образовательном пространстве: разработка профессиональных стандартов тьюторской деятельности: материалы Третьей междунар. научно-практ. конф. – М.: МПГУ, 2011. – С. 85.

заданий, так как все они являются отдельными аспектами общего исследования и помогают магистранту не только изучать учебные дисциплины через интересующий их материал, но и работать над разными гранями своей научной проблемы в процессе учебной деятельности; в-третьих, это позволяет магистранту вести целенаправленную и систематическую работу по научному исследованию.

Однако научно-исследовательская и образовательная деятельность будут соответствовать всем этим характеристикам только в том случае, если сама проблема исследования будет являться для магистранта лично и профессионально значимой. В связи с этим особая задача педагогической работы в начале обучения в магистратуре – сопровождение студентов в процессе выбора тем магистерских диссертаций. Данный этап один из самых важных в построении всей последующей образовательной деятельности и является определяющим для успешного выполнения научного исследования.

Наиболее эффективной технологией здесь представляется технология тьюторского сопровождения, которая была опробована в 2014-2015 учебном году в группе студентов, обучающихся по магистерской программе «Тьюторство в общем и профессиональном образовании».

На первом диагностическом этапе тьюторского сопровождения определения темы магистерской диссертации студентам предлагаются различные стратегии выбора:

- из перечня возможных тем магистерских диссертаций, разработанного руководителем программы и утвержденного выпускающей кафедрой;
- определение темы магистерской диссертации совместно с научным руководителем в результате согласования научных интересов;
- самостоятельное определение темы исследования.

Основная задача тьюторского сопровождения на этом этапе – определение оснований выбора темы, помощь студентам в осознании степени их активности и проявленности субъектной позиции в процессе определения темы, работа над присвоением темы магистерской диссертации. В этих целях проводятся групповые и индивидуальные тьюториалы, которые представляют собой специально организованное время, место и форму тьюторского сопровождения.

Во время апробации технологии тьюторского сопровождения выбора темы магистерской диссертации групповые тьюториалы проходили в рамках занятий по освоению учебной дисциплины «Методика и технология тьюторской деятельности» в соответствии с расписанием. Возможность проведения индивидуальных тьюториалов была предложена студентам дополнительно за счет их свободного времени. Индивидуальные тьюториалы организовывались при наличии соответствующего запроса, если у кого-то из магистрантов была необходимость в индивидуальном режиме проработать с тьютором то проблемное поле, которое возникало у них в результате групповой работы, и обсудить возможные варианты действий по разрешению затруднений.

По итогам первичного определения темы магистерской диссертации на основании той или иной стратегии выбора студентам можно предложить написать ее обоснование, в котором необходимо раскрыть актуальность заявленной темы, ее теоретическую и практическую значимость, востребованность для собственной профессиональной деятельности. Затем эта работа обсуждается на групповом тьюториале: что вызвало наибольшее затруднение: обоснование актуальности темы или ее значимость для своей профессиональной деятельности? Как научно-исследовательская работа по данной теме позволит продвинуться в личном и профессиональном развитии? С какими личными и профессиональными целями она соотносится и как? Что помогало писать обоснование темы, а что мешало? Как стратегия выбора темы повлияла на ее обоснование? Имела ли стратегия выбора темы значение для ее обоснования? Какой результат вы хотели бы получить от своего научного исследования? Какой результат был бы для вас важен, принес удовлетворение? И т.д.

Тьюторское действие здесь направлено на то, чтобы студенты соотнесли свои интересы, образовательные идеалы с выбираемыми ими стратегиями деятельности; ответили себе на вопросы, какие процессы (сущностные или формальные) являются для них приоритетными, какое место в их собственной жизни занимают обучение и написание магистерской диссертации.

В ходе групповых тьюториалов параллельно с процедурой обоснования выбора темы магистерской диссертации организуется работа по осмыслению в целом предстоящего обучения в магистратуре. Для этого студенты составляют свой портрет тьютора, кото-

рый включает описания следующих компонентов:

– «Я – тьютор» – описание представления о себе как о тьюторе: насколько тьюторская педагогическая позиция соответствует профессиональным ориентирам, в каких формах (тьютор как профессия, тьюторская компетенция учителя, тьюторская позиция в определенных образовательных ситуациях и т.д.) она может быть представлена в реальной практике;

– «Для чего я пришел обучаться тьюторству» – описание своих образовательных ожиданий и их соотносённости с целями личного и профессионального развития;

– «Что я могу изменить в своей профессиональной деятельности в результате обучения в тьюторской магистратуре и приобретения тьюторских компетенций»;

– «Что я имею в своем педагогическом опыте как ресурс для тьюторской деятельности»;

– «Чему мне необходимо научиться, чтобы стать тьютором».

В результате применения данной методики студенты анализируют свои образовательные ожидания, описывают некий образ будущего, ради которого они пришли обучаться в магистратуру по данной программе, осознают свои личные и профессиональные ресурсы и дефициты, а также образовательные приоритеты.

На групповом тьюториале магистранты представляют свой портрет тьютора, что позволяет им не только еще раз переосмыслить его во время публичной презентации, но и соотнести с портретами других студентов, увидеть возможное многообразие вариантов, расширить горизонты своих представлений о профессии «тьютор». В ходе тьюториала тьютор проблематизирует тьюторантов, задавая такие вопросы, которые помогают вскрывать существенные и формальные характеристики портрета: зачем вам необходимо что-то менять в профессиональной деятельности? Какие профессиональные затруднения вы испытываете? Есть ли другие, кроме тьюторства, способы их решения? Почему вы выбираете тьюторство для решения своих профессиональных затруднений? И т.д. Кроме того, совместно с тьютором обсуждаются характеристики портрета, которые вызвали наибольшие затруднения при описании, и те, что определить было легко; выясняется, чем проделанная работа была полезна для магистрантов, что помогла понять, как по-

лученные результаты могут быть использованы в дальнейшем.

Последним шагом на данном этапе становится работа по соотнесению выбранной темы магистерской диссертации с тьюторским портретом, нахождение точек их пересечения и принципиального несоответствия, выявление аспектов синхронизации.

По завершении диагностического этапа тьюторского сопровождения студентов магистратуры в процессе выбора темы научно-исследовательской работы достигаются следующие результаты:

- студенты определяются в первичном приближении с темой магистерской диссертации;
- различные варианты работы с выбором темы позволяют магистрантам осуществить этот выбор более-менее осознанно;
- многие студенты в ходе групповых тьюториалов переосмысливают выбранную тему на новом качественном уровне, о чем свидетельствует их желание пересмотреть тему, так или иначе ее уточнить, переформулировать, конкретизировать, обсудить еще раз с научным руководителем, выбрать новую;
- магистранты сопоставляют тему магистерской диссертации с целями и задачами своего личного и профессионального продвижения.

Таким образом, на диагностическом этапе тьюторского сопровождения организуется такая совместная деятельность тьютора и тьюторантов, которая позволяет развернуть полноценную учебную деятельность магистрантов в процессе целеполагания и самоопределения по теме научного исследования. Эта деятельность обеспечивает осознание студентами своих образовательных интересов и выбор приемлемых для них стратегий работы над магистерской диссертацией в соответствии с определенным уровнем: формально-репродуктивным, продуктивным или субъектно-ориентированным.

На проектировочном этапе тьюторского сопровождения выбора темы магистерской диссертации студенты составляют ресурсную карту научно-исследовательской работы. Формат описания ресурса включает в себя собственно обозначение ресурса, характеристику вариантов и способов его использования, определение результата, на который данный ресурс должен работать. Все ресурсы необходимо структурировать по группам: учебные дисциплины, преподаватели

университета, печатные информационные источники, интернет-ресурсы, образовательные мероприятия (внутренние университетские и внешние), образовательные организации и т.д. Предложенные студентам группы можно дополнять, переструктурировать, заменять другими.

На этом этапе основной задачей тьюторского сопровождения является осуществление процедуры перевода имеющихся в образовательном пространстве студентов потенциальных возможностей в ресурсы их образования в целом и работы над магистерской диссертацией в частности, а также проработка различных стратегий и маршрутов предстоящего научного исследования.

Работа над ресурсной картой научного исследования позволяет в полной мере осуществить тьюторскую деятельность по всем направлениям ресурсной схемы тьюторского сопровождения. Выбор ресурсов культурно-предметного вектора дает студентам возможность еще раз проанализировать и переосмыслить тему магистерской диссертации, изменить границы ее предметного содержания, выделить возможные варианты ее теоретической и практической разработки. Этому процессу содействует организованная тьютором на групповых тьюториалах навигация по образовательной среде, в которой обучаются магистранты. Так, например, на одном из тьюториалов рассматриваются учебные дисциплины, составляющие основную образовательную программу тьюторской магистратуры. Тьютор комментирует содержание учебных курсов, как они соотносятся с общей программой, на приобретение каких теоретических знаний направлены, формирование каких компетенций обеспечивают; ориентирует студентов, где и как они могут более подробно ознакомиться с основной образовательной программой и программами учебных дисциплин.

На другом тьюториале характеризуются научные школы вуза и специфика научных интересов преподавателей, проводится консультация о том, какие вопросы и с кем будет полезно обсудить, как организована инфраструктура вуза, какие запланированы образовательные мероприятия, в каких формах студенческой жизнедеятельности можно себя проявить и т.д. Эта работа позволяет раскрыть потенциальные возможности для предстоящего научного исследования с точки зрения продвижения студентов в социальном векторе.

Кроме того, в процессе индивидуальных и групповых тьюториалов обсуждаются личностно-профессиональные ресурсы и де-

фициты, те качества, на которые можно опереться в образовательной и научно-исследовательской деятельности, и те, которые необходимо формировать и развивать. Для этого применяются разнообразные тренинги и ролевые игры, позволяющие магистрантам осознавать особенности своей личности и специфику образовательной деятельности. Таким образом, разворачивается антропологический вектор тьюторского сопровождения.

В результате работы над ресурсной картой научного исследования студенты, во-первых, еще глубже переосмысливают выбранную ими тему магистерской диссертации, во-вторых, определяют основные стратегии и направления предстоящей исследовательской деятельности, в-третьих, изучают образовательную среду вуза и ее возможности, в-четвертых, соотносят имеющиеся варианты образования и научного исследования со своими образовательными запросами и потребностями. Кроме того, именно на данном этапе происходит осознание и принятие студентами личной ответственности за результаты своей образовательной деятельности.

Своеобразной кульминацией тьюторского сопровождения выбора темы магистерской диссертации выступает реализационный этап, который представляет собой процесс защиты темы и проектного замысла научно-исследовательской работы на заседании выпускающей кафедры. Публичное выступление студентов включает как описание обязательных компонентов научного исследования (выявленные противоречия и актуальность темы, цель, объект, предмет исследования и т.д.), так и характеристику личностно-профессиональной значимости работы. По итогам защиты совместно с тьютором проводится консилиум преподавателей кафедры, на котором происходит не только утверждение выбранных тем магистерских диссертаций, но и обмен мнениями о том, как раскрылись магистранты в ходе защиты, какие их качества проявились, какова оценка их образовательного и научно-исследовательского потенциала, степени проявления субъектной позиции, уровня присвоения темы, какие могут быть даны рекомендации и т.д.

Завершающим этапом тьюторского сопровождения выбора темы магистерской диссертации становится групповая рефлексия результатов всей проделанной работы. Тьюторанты обмениваются мнениями, делятся впечатлениями. Для активизации этого процесса используются различные методики, приемы и техники рефлек-



сивной деятельности, которые позволяют объективировать действительность, выявить качественные изменения, зафиксировать образовательный результат. Это и методика безоценочного интервью, и технология развития критического мышления через чтение и письмо, и эссе-размышление и другие. В ходе групповой рефлексии важно не только оценить результаты проделанной работы, но и определить программу дальнейших действий. Как правило, на этом этапе у студентов происходит либо окончательное утверждение в выбранной теме, либо осознание необходимости ее изменения, которое обоснованно аргументируется.

Следует отметить, что по ходу тьюторского сопровождения выбора темы магистерской диссертации студенты имеют возможность на любом этапе либо прекратить свое взаимодействие с тьютором, либо расширить его за счет индивидуальных тьюториалов, а также вернуться на несколько шагов назад, если в этом есть потребность. Взаимодействие тьютора и тьюторантов выстраивается на основе и с учетом всех основных принципов тьюторской деятельности: открытости, вариативности, непрерывности, гибкости, индивидуализации.

Таким образом, процесс определения темы научно-исследовательской работы студентами магистратуры может быть организован с помощью технологии тьюторского сопровождения, которая, с одной стороны, имеет специфические особенности в соответствии с решаемой образовательной задачей, с другой стороны, включает в себя все основополагающие характеристики общепедагогической технологии.

Технология тьюторского сопровождения в целом реализует субъектно-ориентированный тип педагогического процесса, что обеспечивает ее высокий потенциал в условиях модернизации современного образования. Именно поэтому сегодня необходимо использовать тьюторский ресурс для решения актуальных образовательных задач в соответствии с социальным и государственным запросом и расширять практику тьюторской деятельности.

### 2.3. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности учащихся<sup>59</sup>

© Л. В. Байбородова

Современная система образования создает предпосылки для индивидуализации образовательного процесса, организации индивидуальной образовательной деятельности, индивидуальной траектории, предоставляя возможность выбора индивидуального пути в образовании, с самого начала ставя ученика в позицию субъекта этого выбора.

Организация индивидуальной образовательной деятельности ребенка – одна из главных задач современного педагога. При этом важно, чтобы у ребенка формировалась потребность в самосовершенствовании, стремлении к лучшему, что позволяет ему осознать себя как субъекта жизнедеятельности, смысл своего существования, определить свое место в жизни.

Обобщая различные мнения, *индивидуальную образовательную деятельность (ИОД)* ребенка можно определить как персональный процесс сознательного, активного овладения способами личностного и индивидуального развития с опорой на собственные склонности, способности и интересы.

Индивидуальная образовательная деятельность ребенка – процесс построения собственной образовательной траектории, который включает в себя учение, воспитание и развитие субъектом самого себя. Индивидуальная образовательная деятельность направлена на решение актуальных образовательных проблем каждого ребенка, предполагает активность и субъектность ребенка в решении собственных образовательных проблем. Сущность индивидуальной образовательной деятельности, ее субъектный характер проявляется в том, что сам ребенок осмысленно и самостоятельно проходит свою траекторию (свой путь) образования и развития. Важным средством организации такой деятельности являются индивидуальные образовательные программы, планы, маршруты, которые могут разрабатываться в школе, учреждениях дополнительного образования и предусматривают участие субъектов образова-

---

<sup>59</sup> Байбородова Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе : монография. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 281 с.

тельного процесса, заинтересованных в проектировании индивидуальной образовательной деятельности каждого ребенка.

В педагогике проектирование является одним из самых сложных процессов и представляет определенную проблему для ученых и практиков. Уже само понятие «проектирование» имеет неоднозначную трактовку. Общепринято определять проектирование как процесс, в ходе которого создается прототип, прообраз необходимого объекта, то есть проект.

Отметим наиболее важные, на наш взгляд, аспекты в определении данного понятия:

- методологический принцип, позволяющий осмыслить и как переосмыслить ранее наработанный педагогический опыт, так и создать совершенно новый, нетрадиционный педагогический продукт (З.И. Лаврентьева);

- деятельность, направленная на разрешение различных проблем в образовательном процессе;

- продуктивная деятельность, результатом которой являются проект, программа его реализации в практику образования, а также результаты образования, которые имеют место при реализации проекта;

- способ освоения и преобразования действительности, отличающийся необходимостью действовать в условиях неполноты информации, выбора альтернативных средств системного рассмотрения объектов и процессов;

- процесс интеграции педагогических и учебно-методических средств общего и дополнительного образования, профессиональных учебных заведений;

- деятельность, в процессе которой осуществляется промышление того, что должно быть<sup>60</sup>.

Значимую трактовку понятия приводит Г.Е. Муравьева: «**Проектирование** – деятельность по осмысливанию будущего преобразования действительности с учетом природных и социальных законов на основе выбора и принятия решений, направленных на удовлетворение каких-либо человеческих потребностей»<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Новые ценности для образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н.Б. Крылов. – М. : ИПИ РАО, 1995. – С.76.

<sup>61</sup> Муравьева Г.Е. Проектирование образовательного процесса в

Педагог дополнительного образования вправе выбирать любую трактовку педагогического проектирования, но важно учитывать разные определения, так как они непротиворечивы и взаимно дополняют друг друга.

Педагогическое проектирование является функцией каждого педагога и может рассматриваться на разных уровнях, в разных масштабах и аспектах. Проектировать в педагогике по М.И. Рожкову – значит создавать на основе прогноза такие педагогические средства, технологии, использование которых направлено на достижение поставленных целей, развитие всех участников педагогического процесса. При проектировании создаются предпочтительные варианты предстоящей деятельности и прогнозируется ее результат.

Проектирование индивидуальной образовательной деятельности учащегося и его развития можно характеризовать:

- как механизм взаимопроникновения и взаимосвязи внешней и внутренней индивидуализации образовательного процесса;
- как интегративную функцию психолого-педагогического сопровождения детей в реализации их индивидуальной образовательной траектории;
- как процесс и способ взаимодействия всех субъектов психолого-педагогического сопровождения детей;
- как средство интеграции средств общего и дополнительного образования ребенка, взаимодействия учреждений общего, дополнительного и профессионального образования.

Прежде всего отметим, что объектов педагогического проектирования много. Это могут быть система, процесс, деятельность, ситуация, решение конкретной педагогической задачи. В реальной педагогической практике педагог сталкивается с проектированием занятия, воспитательного мероприятия, своей деятельности по решению конкретной задачи или принятию решения, деятельности конкретного ребенка или группы детей. В данном разделе рассматривается индивидуальная образовательная деятельность как объект педагогического проектирования.

Следует различать образовательные проекты ИОД самого ребенка и проекты педагогов, обеспечивающие сопровождение образовательной деятельности воспитанника и реализацию его инди-

видуальных проектов.

Подчеркнем, что большая часть учащихся, родителей хотят, чтобы процесс развития ребенка строился по собственной программе, а педагог при этом оказывал помощь в решении проблем, которые возникают у ребенка. Результаты опытно-экспериментальной работы в ряде учреждений подтверждают, что целенаправленная педагогическая работа, обеспечивающая внутреннюю индивидуализацию образовательного процесса, приводит к тому, что учащиеся хотели бы строить свое образование «от себя», делая его ориентированным на свои потребности. Родители также проявляют большую заинтересованность в том, чтобы образование ребенка строилось с учетом возможностей ребенка, его личных и профессиональных планов. В этом случае многие родители становятся активными союзниками педагогов, изменяется их отношение к учреждению, педагогу, они готовы к различным формам взаимодействия с педагогами и специалистами, одной из форм и результатов которой является разработка проектов развития ребенка.

Ребенку, его родителям могут быть предложены различные проекты, которые будут удовлетворять их либо перспективные, либо ближайшие намерения, цели, потребности. При этом возможны проекты:

- а) в системе общего образования;
- б) в системе дополнительного образования;
- в) интегрирующие общее и дополнительное образование.

Все варианты возможны и реально существуют в опыте различных учреждений. Однако, говоря о целостности и целестремленности образовательной деятельности конкретного ребенка, следует иметь в виду проекты, интегрирующие общее и дополнительное образование. Даже если в создании проекта участвует в основном педагог дополнительного образования, он не может не согласовать свои замыслы, действия с педагогами школы. Очевидно, что инициативу в создании проектов индивидуальной образовательной деятельности проявляет та сторона, которая заинтересована в достижениях ребенка. Важно, чтобы эта инициатива была поддержана всеми субъектами его сопровождения. К проектам индивидуальной образовательной деятельности можно отнести программы, планы, маршруты. Рассмотрим их особенности.

*Индивидуальная образовательная программа ребенка.* Программа отражает основные концептуальные замыслы и предлагает

главные пути реализации этого замысла, в ней определены основные направления или виды деятельности по достижению намеченных результатов и возможные способы их достижения. Она предполагает принятие ответственности за собственное образование, осознание его цели, понимание особенностей своего стиля учения и, исходя из этого, непосредственное проектирование образовательной деятельности, планирование конкретных действий по реализации намеченного, рефлексию своей деятельности и достижений. При этом образовательная деятельность должна стать для ребенка активным и рефлексивным процессом. Необходимо, чтобы он сам фиксировал потребность в своем изменении, продвижении, приобретении знаний и умений для решения актуальных образовательных задач.

Как уже отмечалось, часто составляется программа индивидуальной образовательной деятельности, в которой отражены общее и дополнительное образование ребенка. Как правило, занятия старшеклассника в системе дополнительного образования тесно связаны с учебным процессом в школе, поскольку он чаще всего в этот период осознает смысл, назначение того, что делает, с будущей профессией.

Можно предложить следующую структуру программы индивидуальной образовательной деятельности старшего подростка:

1. Кто я? Какой я? (Мое представление о себе).
2. Мои цели и задачи:
  - перспективные жизненные цели;
  - ближайшие цели и задачи.
3. Мои планы:
  - предполагаемое направление (профиль) образования в старшей школе;
  - планируемый уровень профессионального образования после окончания школы;
  - профессия, которая меня интересует;
  - предполагаемое учебное заведение после окончания школы.
4. Моя программа действия на ближайший период:
  - самопознание возможностей и склонностей;
  - обучение в школе;
  - дополнительное образование;
  - участие в общественной деятельности;
  - развитие качеств, необходимых для реализации моих жиз-

ненных планов;

- кто и в чем мне может помочь.

В то же время могут возникать специальные запросы от ребенка и его родителей, что побуждает педагогов к проектированию индивидуальных программ. Индивидуальные образовательные программы ребенка можно условно классифицировать по различным основаниям (см. таблицу 17).

Таблица 17

**Виды индивидуальных образовательных программ ребенка**

№	Признак	Примеры ИОП
1	По целям	- достижение более высоких образовательных результатов по предмету или ряду дисциплин; - подготовка к будущей профессии; - удовлетворение собственного интереса; - решение конкретной личной проблемы; - формирование конкретного умения или качества; - выявление профессиональных интересов и склонностей; - подготовка к конкурсу, олимпиаде
2	По времени реализации	- на несколько лет; - на год; - на время изучения предмета; - на период освоения конкретной программы
3	По месту реализации	- образовательная организация; - образовательное объединение школы или УДО; - УДО; - заочное дополнительное образование; - профильные школы; - семейные клубы; - детский оздоровительный лагерь; - культурно-оздоровительные центры; - общественные организации
4	По количеству субъектов, участников образовательной программы	- один ребенок; - несколько человек в объединении; - детское объединение (вариативная часть индивидуальной программы для каждого)

Данная классификация программ весьма относительна, возможны и другие варианты программ, что обусловлено многообразием ситуаций, в которых может оказаться ребенок, а также разно-

образом запросов детей и родителей.

Как правило, если субъекты проектирования создали индивидуальную образовательную программу, далее они обращаются к составлению одного или нескольких планов, которые обеспечивают реализацию программы.

*Индивидуальный план образовательной деятельности ребенка.* План представляет собой документ, в котором обозначен перечень конкретных дел, действий, а также порядок, место и время их выполнения.

Индивидуальные планы могут быть классифицированы так же, как и программы, но вариантов планов может быть еще больше, поскольку реализация одной программы предусматривает проектирование планов как во временном отношении (то есть на каждом этапе реализации программы), так и разработку конкретных планов по реализации каждого раздела программы. Например, педагог совместно с ребенком и родителями спроектировал индивидуальную программу дополнительного образования в кружке на три года. Затем субъекты проектирования составляют план занятий на первый год, частью которого может быть план диагностики способностей, профессиональных склонностей, а также план подготовки к участию в олимпиаде или конкурсе, план выполнения конкретного проекта по созданию продукта, который будет представлен на конкурсе и т.д. По ходу реализации индивидуального плана в первый год освоения программы дополнительного образования может возникнуть потребность в создании более частных, оперативных планов, значительная часть которых может стать результатом совместной проектировочной деятельности педагога, ребенка и его родителей. Например, при планировании очередного занятия или мероприятия возникла идея подготовить сообщение о семейном увлечении, которое может быть интересным для всей группы детей. В этом случае потребуется подготовка такого сообщения при участии ребенка, его родителей и составление плана выступления ребенка.

*Индивидуальный образовательный маршрут.* Индивидуальная образовательная программа и индивидуальный план связаны с индивидуальным образовательным маршрутом. Проблема построения индивидуального образовательного маршрута ребенка в процессе образования в последнее время активно разрабатывается отечественными учеными (В.П. Беспалько, С.А. Вдовина, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, М.В. Кларин, Н.Н. Суртаева, А.П. Тряпицина,



И.С. Якиманская и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что нет единого мнения о понятии «индивидуальный образовательный маршрут», некоторые авторы отождествляют его с понятием «индивидуальная образовательная траектория». Мы разделяем эти понятия, соглашаясь с теми, кто под индивидуальным образовательным маршрутом понимает замысел ребенка относительно его собственного продвижения в образовании. Это проект, который конкретизирует образовательную программу и планы ученика. Данный проект представляет собой определение этапов, которые ребенок предполагает целенаправленно пройти сам, или совместно с педагогами, или при их поддержке, при этом используются соответствующие ребенку образовательные технологии и средства.

Однако любой проект – это замысел, который в ходе его реализации претерпевает изменения, предусматривает корректировку и уточнения, обусловленные различными обстоятельствами, неплановыми влияниями и трудно управляемыми воздействиями внешней среды. В результате реализации образовательных проектов (программы, плана, маршрута) выстраивается индивидуальная образовательная траектория, которая понимается как «персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» (А.В. Хуторской). Это процесс, идущий от ребенка, который находится в активном творческом состоянии и самодвижении при взаимодействии с окружающей действительностью. Индивидуальная образовательная траектория – это реально пройденный ребенком путь по достижению намеченной образовательной цели, в том числе и в процессе реализации созданных им проектов индивидуальной образовательной деятельности.

Все проекты индивидуальной образовательной деятельности ребенка взаимосвязаны. С какого проекта ему начинать свою целенаправленную деятельность – трудно сказать, так как решение этой проблемы зависит от многих факторов: возраста ребенка, его целей, запроса родителей, опыта проектной деятельности субъектов образовательного процесса, особенностей предмета, образовательной программы, типа образовательного учреждения и многого другого. Невозможно также однозначно определить, что проектируется в первую очередь: программа или маршрут индивидуальной образовательной деятельности. После проектирования комплексной и перспективной программы, например, составляется несколько

маршрутов, предполагается их дальнейшая корректировка по ходу реализации программы. Возможен и другой подход в проектировании ИОД детей. Имеются маршруты, которые помогают субъектам проектирования создать индивидуальные программы и планы.

Любой проект ИОД – это результат достаточно сложной совместной деятельности субъектов проектирования, которое позволяет добиться успеха, намеченного результата и реализовать все функции, если организуется с учётом комплекса взаимосвязанных и взаимодополняемых принципов проектирования. В научно-педагогической литературе существуют разные варианты представления и изложения таких принципов. Так, например, принципы центрации проектирования, адаптации образовательного процесса к личности, рефлексивности обоснованы Г.Е. Муравьевой, принципы взаимосвязи процесса и объекта проектирования, единства и преемственности проектирования, конструирования и воплощения проекта новой системы управления – А.М. Моисеевым; принципы уровневости образовательных результатов и продуктов проектирования – В.В. Юдиным.

Названные принципы носят общий характер, но они имеют отношение и к проектированию ИОД ребенка. В то же время рассмотрим наряду с общими ряд принципов, которые характеризуют особые требования к проектированию индивидуальной образовательной деятельности детей. При этом будем опираться на общие **принципы педагогического проектирования**, разработанные М.И. Рожковым, дополним их и охарактеризуем те, которые целесообразно учитывать при проектировании дополнительного образования ребенка, его жизненных и профессиональных планов.

**Принцип прогнозирования.** Каждый участник образовательного процесса, и в первую очередь педагог, должен предвидеть результаты деятельности, которые выражаются в изменениях ребенка и его отношениях с окружающим миром. Прогноз, как правило, базируется на анализе данных, которые получены в ходе диагностики его обучаемости, обученности, подготовленности, воспитанности, социализированности, а также материалов текущего наблюдения за поведением, деятельностью, отношениями ребенка в процессе деятельности, с окружающими.

При прогнозировании большое значение имеет не только анализ объективно имеющихся данных о ребенке и его отношениях, но интуиция педагога, основой которой является опыт педагогиче-

ской деятельности. Педагогическая интуиция – это способность педагога предчувствовать последствия реализации педагогических действий.

**Принцип саморазвития.** Означает, что при проектировании деятельности ребенка, его развития невозможно предусмотреть все многообразие жизненных ситуаций, поэтому создаваемые проекты должны быть гибкими, динамичными, способными по ходу их реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению. Жестко созданный проект почти всегда ведет к насилию над участниками образовательного процесса.

**Принцип мотивационного обеспечения проектировочной деятельности.** Предполагает формирование положительного, заинтересованного отношения субъектов образовательного процесса к разработке и осуществлению проектов индивидуальной деятельности ребенка, его развития, которое проявляется в их добровольном и активном участии в проектировочной деятельности.

**Принцип субъектной позиции ребенка.** Проект деятельности воспитанника становится реальным, если он создается им самим, то есть сам ребенок является активным участником проектировочной деятельности на всех ее этапах, при этом необходимо обеспечить соответствующее психолого-педагогическое сопровождение этой деятельности.

**Принцип взаимодействия участников проектирования.** Характер и системность взаимодействия субъектов образовательного процесса зависят от цели содержания и типа проекта, от того, какие сферы деятельности ребенка он охватывает. В создании проекта ребенка, кроме него самого, могут участвовать в той или иной мере педагоги ДО, классный руководитель, учителя, администрация школы, психолог, родители, также специалисты-консультанты. К проектированию индивидуальных образовательных и воспитательных проектов на ряде этапов, например, в качестве экспертов, могут привлекаться его одноклассники, друзья и те, чье мнение для ребенка является значимым.

**Принцип технологичности.** Проектирование индивидуального дополнительного образования ребенка, его образовательной деятельности в ДО можно представить как алгоритм совместных действий педагогов, ребенка, его родителей и других субъектов, обеспечивающий в своей совокупности достижение намеченной цели (создание плана дополнительного образования ребенка, про-

граммы индивидуальных занятий в объединении и др.). В процессе проектирования осуществляется выбор технологий обучения и образования ребенка, которые станут основой взаимодействия педагогов и ребенка.

**Принцип непрерывности и цикличности.** Означает, что проектирование деятельности учащегося целесообразно осуществлять на протяжении всего периода получения им общего и дополнительного образования, создавая перспективные проекты (на год, два и более), ближайшие (полугодие, месяц) и текущие (неделя, день). Чтобы реализовать перспективный проект, необходимо выстроить серию промежуточных проектов, при этом ребенок проходит одни и те же этапы, совершает каждый раз сходные действия. Это позволяет определить некоторую цикличность в проектировании индивидуальной образовательной деятельности учащегося.

**Этапы проектирования индивидуальной образовательной деятельности ребенка.** В педагогическом проектировании можно условно и обобщенно определить ряд последовательных шагов, этапов:

- анализ объекта проектирования;
- выбор формы проектирования, который зависит от целей, вида проекта, от участников проектирования;
- теоретическое обоснование проекта, предполагающее формулировку идей, положений, которые составляют основу проекта;
- методическое обеспечение проектирования, поиск методов и средств для решения педагогической задачи;
- разработка базового компонента проекта, установление компонентов, связей и зависимостей между ними;
- написание документа, который представляет проект педагогической деятельности;
- оценка, экспертиза качества проекта;
- корректировка проекта по итогам его экспертизы;
- принятие решения об использовании проекта.

Если рассматривать проектирование как циклический процесс, то целесообразно выделить дополнительно следующие *этапы*:

- внедрение (реализация, апробация) проекта;
- анализ результатов реализации проекта;
- внесение корректив, изменений в проект с целью его совершенствования для дальнейшего использования.

Вышеизложенный вариант может учитываться при проекти-

ровании индивидуальной образовательной деятельности ребенка.

Проектирование ИОД – это процесс взаимодействия педагогов, детей и их родителей, субъектов организации общего и дополнительного образования ребенка. Наверное, оптимальный вариант – проектирование индивидуальной образовательной деятельности школьника, в результате которого создается общая программа и другие проекты образования ребенка, в которых найдут отражение обучение его в школе, занятия во внеурочное время и в системе дополнительного образования. В любом случае очень важно обеспечить взаимодействие всех субъектов проектирования. Характер, способы этого взаимодействия зависят от возраста ребенка, осознания им своих жизненных, образовательных и профессиональных планов.

Покажем примерные и возможные действия участников образовательного процесса на каждом из названных этапов (см. таблицу 18). Подчеркнем, что выделение этих этапов весьма условно, так как в реальной практике они могут совпадать.

Таблица 18

**Этапы проектирования индивидуальной образовательной деятельности учащегося**

Название этапа	Действия педагога	Действия ученика	Действия родителей
1 этап - подготовительный	-разъяснительная работа с родителями и детьми о возможностях индивидуализации образования; -создание проблемной группы педагогов по организации индивидуально-ориентированного образования; -знакомство с современными концепциями, моделями индивидуально-ориентированного	-встречи и общение с детьми, которые получают образование по индивидуальным программам; -осмысление своих жизненных и профессиональных целей, путей их достижения; -выяснение возможностей получения образования по индивидуальной образовательной программе; -составление плана действий сов-	-знакомство с возможностями общего и дополнительного образования ребенка; -посещение семинаров, разъяснительных бесед с педагогами по организации индивидуально-ориентированного обучения; -знакомство с опытом получения образования детей по индивидуальным планам и программам; -общение с родителями, у которых дети

	<p>воспитания и образования;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-составление плана действий по проектированию индивидуальной образовательной деятельности детей;</li> <li>-коллективные и групповые игры по разработке моделей образовательных индивидуальных стратегий и маршрутов для учащихся разных возрастов</li> </ul>	<p>местно с педагогами и родителями по проектированию своей индивидуальной образовательной программы</p>	<p>обучаются по индивидуальным программам;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- определение плюсов и минусов индивидуальных образовательных программ и анализ того, насколько необходима ребенку данная система получения образования</li> </ul>
<p>2 этап - изучение социально-экономических условий жизни и воспитания учащихся в семьях</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-беседы с педагогами школы, детьми, родителями;</li> <li>-анкетирование детей и родителей;</li> <li>- наблюдение;</li> <li>-изучение документов;</li> <li>-помощь родителям в объективной оценке материальных возможностей для получения желаемого для ребенка образования</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- беседы с педагогами;</li> <li>- беседы с родителями для уточнения информации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- встречи и беседы с педагогами;</li> <li>-оценка своих социально-экономических условий жизни, материальных возможностей для организации общего и дополнительного образования детей;</li> <li>-передача необходимой информации педагогам для дальнейшего сотрудничества</li> </ul>
<p>3 этап - диагностический</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-проведение диагностических методик по изучению возможностей, склонностей, потребностей детей, их жизненных и профессиональных планов, заказа родителей;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-заполнение анкет, опросников;</li> <li>-рефлексия;</li> <li>-осмысление своих потребностей и возможностей для получения общего и дополнительного образования;</li> <li>-осознание важно-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ознакомление с ходом диагностики;</li> <li>-мотивация ребенка на участие в диагностических процедурах;</li> <li>-заинтересованная помощь ребенку в самодиагностике;</li> <li>-предоставление</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-получение информации об образовательных достижениях ребенка в школе;</li> <li>-оформление результатов диагностики</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>сти определения собственного развития;</li> <li>-анализ имеющихся достижений и образовательных результатов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>педагогам необходимой информации об учебных достижениях ребенка, его проблемах, трудностях (по усмотрению родителей)</li> </ul>
4 этап - анализ материалов диагностики	<ul style="list-style-type: none"> <li>-проведение психолого-педагогического консилиума с участием педагогов, специалистов общего и дополнительного образования;</li> <li>-определение приоритетных задач развития ребенка, возможных вариантов получения общего и дополнительного образования;</li> <li>-разработка общих подходов к взаимодействию с ребенком и родителями</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-осмысление материалов диагностики, своих жизненных и профессиональных планов;</li> <li>-уточняющие беседы с педагогами, специалистами ДО по материалам диагностики;</li> <li>-обсуждение с родителями возможностей получения общего и дополнительного образования по результатам диагностики</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-консультации с педагогами общего и дополнительного образования;</li> <li>-обсуждение с ребенком соответствия его планов и его возможностей, способностей по результатам диагностики;</li> <li>-обсуждение с ребенком замыслов получения общего и дополнительного образования с учетом данных диагностики, образовательных достижений в школе, профессиональных планов</li> </ul>
5 этап - обсуждение материалов диагностики с ребенком и родителями	<ul style="list-style-type: none"> <li>-собеседование педагога с ребенком и родителями;</li> <li>-предоставление семье ребенка информации о результатах диагностики, индивидуальных способностях, возможностях, склонностях ребенка, рекомендаций о получении общего и дополни-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-участие в обсуждении материалов диагностики, постановка вопросов, высказывание своих суждений;</li> <li>-анализ полученной информации и рефлексия;</li> <li>-определение варианта получения общего и дополнительного образования;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-консультации с педагогами общеобразовательной школы о целесообразности получения ДО в определенной сфере интересов и планов ребенка;</li> <li>-подготовка ребенка к беседе с педагогами по результатам диагностики, обсуждение с ним возможных вариантов обще-</li> </ul>

	<p>тельного образования;</p> <p>-предоставление возможных вариантов получения образования;</p> <p>-обсуждение проекта индивидуального плана, программы получения образования</p>	<p>-выбор модели, направленности и способов получения образования;</p> <p>-принятие решения о составлении индивидуальной образовательной программы для получения образования</p>	<p>го и дополнительно образования;</p> <p>- высказывание мнения о результатах анализа диагностики, постановка уточняющих и проблемных вопросов;</p> <p>-обсуждение вариантов получения образования ребенком;</p> <p>-анализ полученной информации и рефлексия</p>
<p>6 этап - составление программы психолого-педагогического сопровождения ребенка</p>	<p>-составление проекта программы психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития ребенка под руководством педагога или психолога;</p> <p>-согласование планируемых действий классным руководителем с учителями школы, педагогами ДО, родителями и ребенком</p>	<p>-уточняющие беседы с педагогами;</p> <p>-обсуждение спорных вопросов с родителями, специалистами, педагогами школы;</p> <p>-осознание и корректировка выбора приоритетной направленности, маршрута образования</p>	<p>- участие в составлении проекта программы психолого-педагогического сопровождения (беседы, предоставление необходимой уточняющей информации, согласование действий с педагогами школы)</p> <p>-помощь ребенку в принятии решений, в получении консультаций со специалистами</p>
<p>7 этап - составление индивидуальной образовательной программы ребенка</p>	<p>- обсуждение вариантов схем и методики составления индивидуальной программы получения образования;</p> <p>-уточнение, согласование действий педагогов, сопровождающих ребенка;</p> <p>-составление ин-</p>	<p>-обсуждение вариантов схем программ, планов и выбор одного из них для себя;</p> <p>-обсуждение методики составления индивидуальной программы;</p> <p>-составление индивидуального плана и програм-</p>	<p>-обсуждение вариантов схем индивидуальных образовательных планов и программ, методики их составления;</p> <p>-помощь ребенку в выборе и составлении индивидуального плана, программы образования на ближайший период</p>



	<p>дидуального плана и программы образовательной деятельности на ближайший период</p>	<p>мы на ближайший период - обсуждение своего плана с педагогами и родителями</p>	
<p>8 этап - уточнение и коррективка первоначального проекта программы ППС ребенка</p>	<p>- согласование и доработка индивидуальной программы и плана ребенка; -внесение корректив в программу ППС ребенка; -согласование и распределение действий педагогов общего и ДО по ППС ребенка</p>	<p>- согласование и доработка индивидуальной программы, планов; -выбор и обоснование способов реализации намеченного; -консультации с педагогами, специалистами; -обсуждение своих идей с родителями</p>	<p>- согласование своих действий с педагогами общего и дополнительного образования; -консультации со специалистами по выбору оптимальных средств реализации намеченного; -помощь ребенку в выборе способов и средств реализации намеченной программы и плана</p>
<p>9 этап - организация работы по выполнению индивидуальной программы</p>	<p>-стимулирование выполнения индивидуальной программы; -контроль за реализацией индивидуальной программы, плана ребенка, успехами в школе; -координация, согласование действий педагогов и родителей; - помощь в составлении частных проектов по решению личных проблем, по формированию качеств, необходимых для реализации индивидуального пла-</p>	<p>-составление плана действий на день и каждую неделю; -следование четкому распорядку дня и намеченному плану действий; -консультации с тьютором, педагогами, специалистами; -обсуждения текущих действий с родителями; -внесение предложений о корректировке программы и планов; -участие в делах школы, УДО, сп-</p>	<p>-контроль за самоорганизацией ИОД ребенка; -стимулирование к выполнению индивидуальной образовательной программы, достижению образовательных целей; -помощь и поддержка в сложных ситуациях; -консультации, беседы с педагогами о выполнении намеченного; -побуждение ребенка к участию в различных делах класса, школы, УДО, где ребенок может проявить себя, предста-</p>

	на; -приобщение ребенка к активной социально значимой деятельности	лизации намеченных целей	вить свои результаты образования
10 этап - отслеживание результатов	-текущее обсуждение с родителями и ребенком выполнения намеченных планов, соотнесение достигнутых результатов с планируемыми; -оценка выполнения программ и планов; -предоставление возможности самооценки и сопоставления ее с мнением педагогов, родителей, одноклассников, специалистов	-оформление портфолио, карт личных достижений; -самооценка своих достижений -систематический самоанализ и рефлексия результатов деятельности; -беседы с педагогами и родителями; -представление своих достижений на различных конкурсах, мероприятиях в школе, УДО	-систематическое обсуждение результатов образовательной деятельности и достижений ребенка в семье; -консультации, беседы с педагогами о достижениях ребенка; -участие в анализе достижений ребенка в школе и ДО; -помощь ребенку в подготовке своих достижений; -обсуждение с ребенком вариантов презентации достижений
11 этап - коррективная проектная работа ребенка	-обсуждение взаимодействия субъектов ППС ребенка, реализации программы ППС; -оперативное внесение корректив в программу ППС ребенка в зависимости от его достижений; -поиск и привлечение дополнительных ресурсов, средств для реализации индивидуальных проектов; -обсуждение с ребенком и роди-	-уточнение намеченных результатов, образовательных и профессиональных перспектив с учетом полученных достижений; -обсуждение с родителями возможных изменений в намеченные планы и другие проекты; -консультации со специалистами, педагогами; -внесение корректив в индивиду-	-обсуждение с педагогами общего и дополнительного образования целесообразности реализации намеченных образовательных проектов ребенка; -согласование с педагогами внесения возможных корректив по ходу реализации намеченных планов и программ; -помощь ребенку в осознании целесообразности намеченного или необходимости изменения ре-

	<p>телями возможных вариантов коррекции индивидуальных образовательных проектов ребенка</p>	<p>альную образовательную программу, план, маршрут и другие проекты</p>	<p>бенком возможных вариантов проектов его развития</p>
<p>12 этап - подведение итогов и анализ выполнения проектов</p>	<p>-повторная «срезовая» диагностика и анализ изменений с участием ребенка, родителей;</p> <p>-индивидуальное собеседование с ребенком и его родителями о достижениях, проблемах, перспективных планах;</p> <p>- публичный отчет о выполнении проектов индивидуальной деятельности с участием педагогов школы, специалистов ДО, представителей проф. учебных заведений, родителей, общественности (по желанию ребенка);</p> <p>-коллективное обсуждение и анализ всеми участниками проектирования содержания и организации этого процесса, определение путей и способов его совершенствования</p>	<p>-самоанализ итоговых достижений на основе диагностики результатов, продуктов своей деятельности</p> <p>-самоанализ, определение проблем и перспектив развития;</p> <p>-определение сложностей в процессе реализации намеченных образовательных проектов и их причин;</p> <p>-беседы с педагогами, родителями о результатах реализации индивидуальных образовательных проектов;</p> <p>-консультации со специалистами по определению дальнейших перспектив, планов своего развития;</p> <p>-определение возможностей для дальнейшего образования</p>	<p>-консультация с педагогами школы, ДО о представлении результатов ребенка на публичном отчете;</p> <p>-помощь ребенку в презентации результатов своих достижений (возможно с участием родителей);</p> <p>-анализ достижений, проблем и перспектив развития ребенка;</p> <p>-определение эффективности образовательных проектов развития ребенка, целесообразности продолжения сотрудничества с педагогами ;</p> <p>-оценка выполнения заказа родителей, семьи на услуги общего и дополнительного образования ребенка;</p> <p>-подготовка предложений по дальнейшему образовательному развитию ребенка</p>

Содержание, методики, способы действий участников проектирования индивидуальной образовательной деятельности ребенка

зависят от возраста учащегося, типа проекта, содержания деятельности, целей и способностей ребенка.

Следует подчеркнуть, что проектирование индивидуальных программ и планов детей особенно значимо для старшеклассников, которые приобретают опыт ответственного построения своего жизненного пути и принятия самостоятельных решений, потребность в целенаправленной образовательной деятельности, учатся осознанно строить свои жизненные и профессиональные планы. В то же время уже младших школьников и их родителей целесообразно привлекать к осмыслению индивидуальной образовательной деятельности ребенка, его жизненных планов, обучать его самодиагностике, самопознанию и самоанализу, формировать у ребенка адекватную самооценку и потребность в самосовершенствовании и самообразовании.

При проектировании индивидуальной образовательной деятельности ребенка целесообразно участие всех субъектов психолого-педагогического сопровождения учащегося, использование кадровых, научно-методических, учебно-методических ресурсов и возможностей общего и дополнительного образования, организованного в школе, учреждении дополнительного образования, а также профессиональных учебных заведениях.

#### **2.4. Технологии и методики проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов при изучении педагогических дисциплин в вузе<sup>62</sup>**

*© Л. Н. Артемьева*

Исходя из того, что различают общие и частные технологии, мы разработали следующие ее разновидности: общую технологию проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента при изучении педагогических дисциплин; частную технологию проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента при изучении отдельного педагогического курса

---

<sup>62</sup> Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Кривунь М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза : монография. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 82-113.

(раздела педагогики); локальные технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента при изучении конкретной темы, проведении учебного занятия.

Следует отметить, что проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента должно строиться на добровольном решении самого студента, поэтому необходимо мотивировать студентов на проектирование и организацию собственной деятельности, так как процесс проектирования помогает осмыслить будущее, сделать осознанный выбор и принять правильное решение. Участие в процессе проектирования собственной деятельности способствует самореализации интересов студентов, повышает уровень мотивации и заинтересованности в получении профессиональных навыков в избранной сфере деятельности, ориентирует на практическое достижение успехов в обучении и самообразовании, воспитании ответственности, самоорганизации и трудолюбия, изменению культуры образования и культуры управления учебным процессом со стороны педагога и ведет к профессионально-личностному росту.

Педагогические дисциплины в педагогических вузах изучаются на протяжении всего обучения в вузе.

Открывает цикл педагогических дисциплин педагогика, которая относится к базовой (общепрофессиональной) части профессионального цикла. Основная цель дисциплины - формирование системы компетенций, наличие которых обеспечит готовность бакалавра к решению основных профессиональных задач в области педагогической деятельности.

Освоение данной дисциплины позволяет сформировать систематизированные знания теоретических основ педагогики, способствует углубленной фундаментальной подготовке студента, готовит будущего бакалавра к выполнению основных профессиональных видов деятельности, является необходимой основой для последующего изучения дисциплин «Психология», «Методика обучения и воспитания», прохождения учебной и производственной практик, подготовки к написанию бакалаврской работы.

Изучение педагогики начинается, как правило, со второго семестра, на некоторых профилях («Дополнительное образование», «Социальная работа», «Социальная педагогика и психология» и др.) студенты открывают для себя педагогические дисциплины уже с первых дней обучения в вузе. Первый год обучения в вузе - достаточно слож-

ный и важный этап, когда процесс адаптации студентов к обучению в высшей школе не у всех завершен, многие не осознали правильность или неправильность выбора профессии, не обладают навыками самостоятельной работы, самоорганизации, саморегулирования; идет формирование отношения студентов к процессу обучения в вузе, к будущей профессиональной деятельности. На этом этапе очень важно смотивировать студентов на будущую профессию, освоение профессиональных компетенций, вызвать интерес к педагогической деятельности, создать условия для раскрытия и формирования индивидуальности студента. Для решения поставленных задач необходимы соответствующие педагогические условия и средства. Педагогические дисциплины занимают особое место в подготовке будущего учителя: они позволяют включать студента в различные виды профессиональной деятельности и в большей мере обладают возможностями для развития субъектности студента, его индивидуальности; для овладения навыками самоорганизации, самоанализа, проектирования профессиональной деятельности.

Стоит отметить, что педагогические дисциплины на многих профилях направления подготовки бакалавров не ограничиваются базовым курсом «Педагогика». Студентам предоставляется возможность творческого роста, углубления отдельных направлений педагогической деятельности, расширения спектра знаний, формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности, проявления и развития индивидуальных профессиональных качеств при изучении дисциплин базового компонента ООП и ее вариативной части. Так, например, в вариативной части студенты могут изучать дисциплины «Основы организаторской деятельности», «Методика организации коллективной творческой деятельности детей», что позволяет сформировать навыки профессионально-организаторской деятельности, взаимодействия с субъектами образовательного процесса, развития творческих способностей детей. Овладению технологией педагогической поддержки и сопровождения детей способствуют дисциплины «Социально-педагогическое сопровождение одаренных детей», «Организация социально значимой деятельности детей-сирот» «Образовательные технологии», «Взаимодействие школы и семьи», «Педагогическая поддержка социально-профессионального самоопределения детей».

Освоение различных педагогических дисциплин позволяет студенту овладеть широким спектром знаний, способствует формированию как общекультурных, общепрофессиональных, так и профессиональных компетенций, овладению всех видов профессиональной дея-

тельности. Многообразие педагогических дисциплин вариативной части ООП позволяет учитывать индивидуальные потребности, личные и профессиональные интересы, возможности, степень подготовки и опыт практической деятельности каждого студента. Преподавателям педагогических дисциплин особенно важно эффективно выстраивать педагогическую деятельность по сопровождению студента в процессе овладения той или иной дисциплиной, взаимодействовать, сотрудничать с другими преподавателями, соблюдать междисциплинарный подход, предоставлять студенту возможность в индивидуальном темпе осваивать дисциплину.

Эффективность изучения студентами педагогических дисциплин существенно возрастает, когда будущие педагоги участвуют в процессе проектирования своей индивидуальной образовательной деятельности. Этот процесс может осуществляться на разных уровнях: при изучении педагогических дисциплин в целом, при изучении конкретного курса или темы.

Разрабатывая технологию проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента, мы опирались на теоретические положения и рекомендации, обоснованные Л.В. Байбородовой и изложенные в предыдущем разделе данной монографии.

**Рассматривая этапы технологии, мы предлагаем возможные методики**, которые использовались нами при изучении различных педагогических дисциплин и их разделов.

Достаточно часто блок педагогических курсов ведут несколько кафедр университета, что еще более затрудняет процесс согласования вышеперечисленных моментов. Поэтому на этапе подготовительной работы большое значение имеет совместное обсуждение преподавателями применения технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности с целью выработки общих идей, принципов, согласованных действий, их последовательности.

**I этап – подготовительный.** Педагогические курсы достаточно разнообразны по целям, содержанию, специфике преподавания, преобладающей направленности (практической, теоретической), длительности изучения. Педагогические дисциплины преподают разные педагоги. В связи с этим подготовительный этап предусматривает решение следующих задач:

- обеспечение непротиворечивых взглядов преподавателей на процесс обучения, использование современных научных идей в ин-

тересах повышения эффективности образовательной деятельности, согласованности и преемственности целей изучаемых курсов; учет потребностей, научных и профессиональных интересов, учебно-методического потенциала каждого преподавателя и определение условий достижения предлагаемого результата общей деятельности;

- координация учебных планов отдельных педагогических курсов на уровне кафедр и тесное сотрудничество между преподавателями «смежных» дисциплин (педагогике, методике, психологии), что позволяет избежать дублирования тем и разделов в содержании курсов;

- педагогическое сотрудничество преподавателей педагогических курсов, которое основано на постоянном общении, обмене опытом, мнениями, полученными результатами, взаимопомощи, поддержании конструктивных инициатив, гласности в обсуждении и решении актуальных проблем и вопросов;

- взаимодействие не только с преподавателями педагогических курсов, но и преподавателями других дисциплин, психологами, методистами, руководителями практики с целью распространения опыта, интеграции идей, систематического обновления методики преподавания, что обеспечивает стабильность результатов и повышение эффективности образовательной деятельности студентов;

- открытость, постоянное взаимодействие с внешней средой в образовательном процессе: департаментом образования Ярославской области и г. Ярославля, управлениями образованием муниципальных районов; работодателями (образовательные учреждения, центры социально-педагогической поддержки детей, учреждения дополнительного образования детей и др.); привлечение педагогов школ к обсуждению актуальных проблем.

Подготовительная работа преподавателя заключается в следующем:

- анализе имеющегося опыта по применению субъектно-, лично- и индивидуально-ориентированных технологий (знакомство с современными концепциями, моделями индивидуально-ориентированного образования, чтение литературы, обсуждение различных вариантов обучения по индивидуальным программам и планам);

- выделении из стандартов высшего профессионального образования компетенций, формированию которых способствуют педагогические курсы;



– разработке вариативного содержания и разноуровневых практических заданий с учетом профессиональных компетенций, которыми должен овладеть будущий специалист, возможностей и профессиональных планов студентов;

– составлении плана действий преподавателя по проектированию индивидуальной образовательной деятельности студентов;

– обсуждении, корректировке и утверждении плана действий на заседаниях кафедр.

Данный этап может реализовываться через следующие формы:

- методологические семинары, позволяющие обсудить, проанализировать опыт применения технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности и выделить общие идеи, подходы к организации данного процесса;

- совместные заседания кафедр по выработке единых подходов применения данной технологии, обсуждению последовательности и содержания каждого из этапов с учетом особенной важности согласованности действий на этапе целеполагания, диагностики, проектирования вариативных заданий, рефлексии;

- преемственность и согласованность действий при переходе от одного изучаемого курса к другому;

- заседания проблемных групп по обмену опытом, анализу полученных результатов, рассмотрению возникающих проблем и вопросов (необходимо предусмотреть и формы представления полученных результатов, которые могут обсуждаться на научных конференциях, вебинарах, мастер-классах и т.д.);

- обмен опытом между преподавателями в процессе индивидуальных встреч-бесед, обсуждений;

- обсуждение содержания и средств оценивания текущих и итоговых результатов и достижений студентов.

Этап подготовительной работы включает в себя разработку и обсуждение преподавателями разработанных вариативных заданий для студентов. Индивидуальный подход к проектированию образовательной деятельности предполагает вариативность объема и содержания учебного материала, темпа его усвоения, характера заданий и степени самостоятельности при их выполнении. К достижению вариативности образовательного процесса можно двигаться различными путями: индивидуальные дополнительные задания, задания разной степени трудности, индивидуальные графики выполнения учебного плана, лабора-

торно-практические занятия по «свободному» расписанию без ограничения времени работы студентов, исследовательская работа студентов в рамках учебного процесса, что предусматривает адаптирование методов и форм работы к индивидуальным особенностям студента.

На подготовительном этапе проектирования индивидуальной образовательной деятельности будущих учителей при изучении блока педагогических дисциплин следует выработать общий принцип разработки таких заданий.

В ходе совместного поиска были определены подходы к разработке уровней (типов) практических заданий:

- задания репродуктивного уровня, которые предназначены для формирования умений выполнять задания по определенному алгоритму действий – задания по образцу (конспектирование, заполнение таблиц, схем и т.п.);

- задания конструктивного уровня, позволяющие сформировать умения воспроизведения усвоенной информации и решения на ее основе типовых учебных задач – составление плана, тезирование, аннотирование, создание тематического портфолио и т.п.;

- творческий (эвристический) уровень заданий, предполагающий решение нестандартных учебных задач на основе имеющихся знаний и опыта. Такие задания требуют выделения проблемы, поиска способов ее решения и их реализации – написание эссе, моделирование и решение педагогических ситуаций, постановка и решение педагогических задач, создание творческого проекта, творческой работы и т.п.

- уровень заданий, которые ориентированы на творческую поисковую работу, деятельность исследовательского характера, направленную на формирование способности устанавливать новые факты, выделять и обосновывать причинно-следственные связи – проведение микроисследования, создание исследовательских, поисковых, прикладных проектов, создание «проблемно-исследовательского портфолио» и т.п.

Для успешной организации индивидуальной образовательной деятельности студента необходимо учитывать все уровни и типы заданий. Несмотря на целесообразность данной классификации заданий, мы пришли к выводу, что содержание компетенций, которые должны формироваться у студентов в процессе изучения блока педагогических дисциплин, намного шире и предполагают более обстоятельного подхода к разработке вариативных заданий.

С нашим участием на кафедре педагогических технологий разработаны разноуровневые практические задания, при этом определены следующие основания, по которым они могут проектироваться:

1) уровень сложности - освоение базового содержания дисциплины через выполнение разноуровневых заданий;

2) уровень подготовленности к овладению содержанием учебного курса – выполнение роли участника, консультанта, преподавателя при проведении занятия по определенной теме;

3) направления профессионального развития – неопределенные цели дальнейшего профессионального развития, планируемая после окончания вуза практическая педагогическая деятельность в школе или других образовательных учреждениях, освоение магистерской программы и др.;

4) сформированность профессиональных компетенций – задания, направленные на формирование и развитие конкретных компетенций.

При проектировании индивидуальной образовательной деятельности имеет значение четко выстроенная система контроля и оценивания. Преподаватели кафедры педагогических технологий при выстраивании системы контроля и оценивания деятельности студента руководствуются следующими положениями:

-опора на личные достижения студента, его интересы, опыт, профессиональные планы;

-стимулирование рефлексивного отношения к собственной деятельности;

-побуждение к самостоятельному поиску и творчеству;

-формирование умений самоконтроля, самоанализа и самооценки на основе лично поставленных целей;

-предоставление студенту возможности выбирать объем, сложность, форму отчетности по отдельным темам, разделам, дисциплинам.

При контроле и оценивании образовательной деятельности при изучении темы можно выделить следующие параметры:

– удовлетворенность работой на занятии;

– степень реализации своих возможностей;

– полезность полученных знаний и умений;

– применимость полученных знаний и умений.

Данные параметры могут оцениваться с помощью методики шкалирования, оценивание происходит на уровне студента, пары

(группы), преподавателя. Таким образом, уже на занятии студент получает суммарный балл за выполненную работу. Этап контроля и оценивания деятельности также можно отразить в технологической карте изучения темы.

Результаты оценки фиксируются в портфолио и используются при самоанализе индивидуальной образовательной деятельности на занятии.

Внедрение балльно-рейтинговой системы оценивания позволило нам совместно со студентами отслеживать не только уровень сформированности той или иной компетенции, но и производить оценивание выполнения вариативных практических заданий, деятельность каждого на занятии, что мотивировало студентов на дальнейшую учебную деятельность и адекватный выбор своего образовательного маршрута.

**II этап - диагностический** - заключается в изучении и оценке студентом индивидуально-психологических особенностей личности и уровня сформированности профессиональных качеств с целью осознания своих возможностей и отслеживания динамики развития индивидуальных особенностей и профессиональных качеств.

Основываясь на идее педагогики индивидуальности, на требованиях, предъявляемых к выпускникам педагогического вуза, мы обозначили критерии эффективности проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента: мотивационный, деятельностный и рефлексивно-оценочный. Каждому студенту предлагалось изучить особенности формирования сущностных сфер индивидуальности, мотивации профессиональной деятельности, определить тип профессиональной направленности.

Немаловажными факторами, влияющими на целенаправленную образовательную деятельность, являются самооценка и рефлексивность. Самооценка влияет на поведение студента, степень трудности выбираемых целей, сложности заданий и выбираемого материала. От самооценки зависят особенности взаимодействия с окружающими, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Рефлексивность позволяет оценить результат саморазвития, установить адекватные требования к себе, что является основой для целеполагания.

Сам процесс диагностики проходит на первом занятии со студентами и тесно взаимосвязан с мотивационным этапом. После стартовой диагностики, обработки, студенты самостоятельно анализируют полученные данные и дают первоначальную их интер-

претацию, заносят результаты в «Диагностическую карту».

Совместно с одноклассниками и преподавателем происходит обсуждение полученных результатов, что влияет на формирование субъектной позиции студента, формирует аналитическое мышление, развивает навыки рефлексии. Анализ материалов диагностики и самодиагностики позволяет студентам самоопределиваться, получить информацию об их индивидуальных особенностях и возможностях, склонностях и способностях, жизненных замыслах и ориентациях. Студенты разрабатывают рекомендации по развитию индивидуальных особенностей, проектируют пути, средства совершенствования профессионально важных качеств личности через организацию образовательной деятельности.

Анализ материалов диагностики студентов позволяет преподавателю скорректировать содержание дисциплин, занятий и вариативных практических заданий по изучаемой дисциплине в соответствии с полученными данными.

На этапе диагностики студентам предлагается **карта профессионального роста**, с помощью которой осуществляется самооценка и взаимооценка сформированности компетенций на каждом этапе обучения. Эта карта демонстрирует индивидуальное развитие студента в процессе изучения педагогических курсов, а также прохождения педагогической практики.

Работа с картой является основой диагностики и мотивации деятельности студента. Преподавателю важно обобщить представления студентов об изучаемом курсе, организовать обсуждение содержания каждой дисциплины, требований, предъявляемых к педагогу, и его важных профессиональных качеств.

Студент оценивает степень сформированности компетенций, которые он планирует развивать при изучении педагогических дисциплин. Далее необходимо сделать акцент на том, что каждая педагогическая дисциплина формирует определенные компетенции и по итогам изучения каждой из них в карте студент может отслеживать и анализировать динамику их формирования. Исходя из этого, важно оценить динамику формирования компетенций после изучения каждого модуля. Целесообразно оценить и сформированность компетенций после прохождения педагогической практики.

Таким образом карта профессионального роста заполняется на протяжении всего обучения в вузе. Этап диагностики тесно связан с мотивационным этапом, так как самодиагностика является

важным средством мотивации и осмысления самого себя.

**III этап - мотивационный.** При проектировании индивидуальной образовательной деятельности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин им важно осознать значимость данных дисциплин для будущей профессиональной деятельности, сформировать личностное отношение к изучаемой предметной области, определить проблемы, которые могут возникнуть при изучении данных дисциплин, осуществить рефлексию имеющихся знаний и опыта, которые помогут в процессе обучения. О.С.Гребенюк отмечает, что существенной частью мотивационной сферы обучающегося является мотивация учения, которая включает в себя систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека к овладению знаниями, к активности в образовательной деятельности. Опираясь на концепцию О.С. Гребенюка, мы считаем, что эффективность образовательной деятельности студентов в вузе будет напрямую зависеть от мотивации овладения будущей профессией, личностных особенностей обучающихся и преподавателей, специфики их взаимодействия и изучаемого предмета, от общей организации образовательного процесса в вузе.

Для того чтобы развивать мотивационную сферу студента, можно использовать различные методики.

Методика **«Кластер»**, которая направлена на выявление и оформление личностных смыслов студента, развитие способности устанавливать всесторонние связи и отношения изучаемого понятия, явления, помогает студенту выйти на собственное целеполагание. Каждому предлагается в центре листка написать слово «педагогика» и в течение 2-3 минут вокруг обозначить основные ассоциации, слова, словосочетания, предложения, которые приходят на ум в связи с этим словом. Важно найти максимально возможное количество смысловых ассоциаций, можно рисовать на этом же листе. Затем в процессе общего обсуждения на доске составляется интегрированный вариант кластера, где обозначены основные, чаще встречающиеся идеи, предположения. Использование методики «Кластер» показало, какие представления имеют студенты о предмете, о процессах, которые изучает педагогика, какие связи видят между педагогическими явлениями.

Целесообразно перед началом изучения дисциплин педагогического блока обсудить следующие вопросы: социальное назначение профессии педагога, особенности педагогической деятель-

ности, лично и профессионально значимые качества учителя. В процессе групповой работы студенты могут «нарисовать» портрет, создать модель современного педагога. После выступления групп каждому студенту предлагается проанализировать выделенные качества с точки зрения их сформированности у себя, а также соотнести выделенные качества с компетенциями, уровень сформированности которых они обсуждали и оценивали на диагностическом этапе.

К методам развития мотивационной сферы также можно отнести следующее:

- использование методики «Размышление», где студенты выдвигают предположения в ответ на вопросы: а) что может изучать педагогика? б) для чего нужна педагогика?;

- создание ситуаций учебного, познавательного спора на различные темы: «Педагогика – наука или искусство?», «Педагог – это артист»;

- использование приема «Убеди меня» - один из студентов выступает автором учебника по педагогике и убеждает других в необходимости изучения его учебника;

- применение приема «Решение педагогических ситуаций», когда преподаватель демонстрирует видеоролики с проблемными педагогическими ситуациями, а студенты предлагают варианты их решения;

- использование приема «Сказка на педагогический лад», который заключается в том, что преподаватель просит студентов вспомнить известные сказки, басни («Колобок», «Красная шапочка», «Золушка», «Мартышка и очки», «Стрекоза и Муравей» и т.д.) и сформулировать их мораль с точки зрения педагогики, предложить педагогические средства решения проблемных ситуаций, описанных в произведении.

Данные приемы помогают студенту определиться с отношением к изучаемому предмету, произвести выбор интересующих тем, вопросов, расширить представления об изучаемом предмете. Педагог соответственно лучше узнает потребности, представления студентов, фиксирует их индивидуальные позиции, установки на изучение педагогики и профессию.

Мотивационный этап проектирования индивидуальной образовательной деятельности при изучении блока педагогических

дисциплин может содержать знакомство студентов со стандартами, с учебными разделами и темами, которые входят в данный блок. Мы предлагали студентам ознакомиться с содержанием дисциплины, назвать темы, которые вызвали особый интерес, сформулировать проблемы, которые можно обсудить при изучении той или иной темы, предложить дополнительные вопросы для обсуждения.

Можно использовать методику «Недописанный тезис», которая позволяет выявить желания, потребности и предпочтения студента, что является проявлением мотивационной установки, характеризует активность, направленность человека на поиск и достижение цели, помогает пониманию своих эмоций и формированию образа «я».

Таким образом, предлагаемые методики позволяют выявить мотивационно-потребностную сферу студента, его ожидания. После проведения методик можно предложить студентам прочитать их ответы. При обсуждении важно соблюдать принцип добровольности, здесь важен сам процесс осознания вопросов и ответов, а не оценивание их «правильности», преподаватель должен создать «ситуацию непринужденности» и, если это необходимо, первым обозначить свои ответы на предложенные фразы.

Мотивационный этап проектирования индивидуальной образовательной деятельности при изучении блока педагогических дисциплин заключается в размышлении студентов о себе, будущей профессии, практической деятельности, что способствует осмыслению и формированию профессиональной мотивации и мотивации учения, осознанию индивидуального смысла изучения педагогических дисциплин.

**IV этап - этап целеполагания.** Целью данного этапа являются, прежде всего, осознание и постановка цели, которая оказывает решающее воздействие на выбор уровня усвоения содержания, средств обучения и представляет собой обобщенный идеальный результат, к которому стремится студент совместно с преподавателем. Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студенту выявить и осознать индивидуальную цель изучения педагогических дисциплин. Для более успешного процесса целеполагания преподаватель совместно со студентами обсуждает содержание дисциплин педагогического блока, определяя общую цель изучения данной предметной области (например: «овладение основными педагогическими навыками», «освоение психолого-педагогических



знаний»). Определить направление проектирования индивидуальной цели изучения педагогических дисциплин помогают результаты диагностики и самодиагностики. На этапе целеполагания продолжается работа с картой профессионального роста. На основе результатов диагностики, самодиагностики, взаимооценок студент формулирует и заносит в карту перспективную личностно-профессиональную цель на период изучения блока дисциплин и делает предположения о возможных средствах достижения поставленной цели, что обеспечивает возможность включения студента в определение смысла и отношения к изучаемым курсам и дисциплинам.

Установить личностный смысл изучения педагогики позволили предыдущие этапы (мотивационный, диагностический), в ходе которых происходило изучение, анализ, осознание личностного отношения к изучаемой дисциплине и ее значимости для профессионального саморазвития.

На этапе целеполагания целесообразно вернуться в методике «Недописанный тезис», во второй части которой студенты определяли цели и ожидания от изучаемого предмета.

Важно, чтобы студент осознавал индивидуальные цели освоения педагогических дисциплин, умел правильно сформулировать цель. Преподаватель создает условия для развития способностей студентов к целеполаганию посредством различных методик и приемов.

Методика *«Что для меня самое главное?»* В течение пяти минут студенту предлагается записать ответы на вопрос «Что для меня самое главное?» Эта методика направлена на выявление действительно личностно значимых целей, жизненных установок. При анализе ответов студенты сами пытаются распределять полученные ответы по группам (возможные группы: «отношение к себе», «профессиональные цели», «глобальные цели», «семейные ценности» и т.д.) и выявить степень значимости каждой группы. Полученные данные помогают студенту составить индивидуальную образовательную программу с учетом выделенных приоритетов, доминирующих видов деятельности, отношений к другим людям.

Методика *«Список целей»*. Каждому студенту предлагается список целей, в котором он отмечает самые главные для него цели. Список целей может выглядеть так:

- изучить материал учебника;

- усвоить основные понятия дисциплины;
- подготовить выступление по одной из тем (указать);
- качественно подготовиться к зачету (экзамену);
- выполнить самостоятельное исследование по выбранной теме (указать);
- овладеть методами изучения и объяснения изучаемых явлений, процессов;
- углубленно рассмотреть конкретные темы дисциплины (перечислить их);
- научиться выполнять практические задания, взаимодействовать с одногруппниками, привлекать имеющиеся ресурсы для получения практического опыта;
- проявить и развить свои способности (назвать их);
- организовать свою деятельность по дисциплине: поставить достижимые цели, составить реальный план, выполнить его и оценить свои результаты;
- научиться аргументированно спорить в ходе изучения тем;
- получить хорошую отметку на зачете, экзамене;
- научиться решать профессиональные задачи и проблемы;
- свой вариант цели.

В зависимости от дисциплины, ее содержания, условий освоения, профиля студентов набор предлагаемых целей может быть различен. В данном случае студенты не формулируют собственные цели, а выражают свое отношение к целям, предложенным преподавателем. Такой подход возможен, когда студенты не имеют представлений о сущности целеполагания, у них мало опыта в постановке индивидуальных целей и выделения среди них приоритетных.

Анализ ответов студентов позволяет преподавателю делать выводы о мотивах, предпочтениях, индивидуальных склонностях, планах, приоритетах деятельности, что необходимо учесть при разработке вариативных заданий и форм организации занятий.

Прием *«Древо целей»*. Студент рисует на листе образ дерева, формулирует индивидуальную профессиональную цель, которую записывает на вершине дерева, затем формулируются промежуточные цели на пути к достижению стратегической (верхней) цели, далее определяются возможные пути, условия, средства достижения поставленных целей, а предполагаемый результат изучения дисциплины на «корни» дерева.

Возможен вариант, когда студенты в микрогруппах обмени-

ваются представлениями о возможных путях достижения поставленных целей. Преподаватель помогает в выборе формулировки целей, направляет студентов к поиску оптимальных путей достижения целей.

Прием «7 шагов». Студент поэтапно заполняет лист «7 шагов», который состоит из следующих блоков:

- ✓ «Хочу» - определение предпочтений, потребностей;
- ✓ «Могу» - определение возможностей;
- ✓ «Надо» - определение наиболее важных позиций;
- ✓ «Выбор» - выбор и уточнение цели, которая является приоритетной на данный момент;
- ✓ «Время» - установление временных границ для достижения поставленной цели;
- ✓ «Мера успеха» - определение критериев, по которым можно будет судить о степени достижения цели.

Предлагаемые методы и приемы могут выбираться в зависимости от профиля студентов, уровня их подготовленности, индивидуальных особенностей. Преподаватель, используя различные методы и приемы, создает ситуации для осмысления студентами своих жизненных и профессиональных приоритетов, овладения способами постановки целей, осознания проблем и поиска способов их решения.

**V этап - планирование.** После постановки целей важно определить способы их достижения. Постановка цели и установление путей ее достижения должны быть тесно связаны с проблемами, потенциалами которые определились на первых этапах проектирования индивидуальной образовательной деятельности. Способы достижения поставленной цели могут определяться на основе изучения теоретических идей дисциплины, овладения способами практической деятельности, формирования личностных и профессиональных качеств, прогнозирования дальнейшей профессиональной деятельности.

Планирование индивидуальной образовательной деятельности осуществляется на основе результатов диагностики и поставленных целей. Студенты выстраивают индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с целями дальнейшей профессиональной деятельности. При изучении каждого раздела предлагаются вариативные задания, самостоятельно выбирая которые, студенты определяют уровень освоения раздела, темы, оценивают их

значимость в достижении поставленной цели.

Обеспечивая субъектную позицию студентов, необходимо обсудить с ними варианты схем, путей достижения поставленных целей, которые будут понятны, доступны и реальны для него. В то же время это позволяет преподавателю проверить свои замыслы по отношению к конкретному студенту и уточнить оперативные и стратегические цели образования каждого студента.

Планирование индивидуальной образовательной деятельности на уровне изучения блока педагогических дисциплин происходит совместно с преподавателем. В процессе планирования студенты знакомятся с темами дисциплин, делают предположения о их содержании, своих возможностях при изучении той или иной темы.

При изучении дисциплины педагогика студент может проектировать индивидуальный образовательный план, программу, маршрут, карту, где отражаются темы дисциплины, вариативные задания, которые планирует выполнить студент, дополнительные задания, выполненные по инициативе студента, баллы, получаемые за работу на занятии и внеаудиторную работу. Участие в конкурсах, конференциях, общественной жизни группы, факультета, университета также отражается в образовательных проектах студента и находит свое место в формировании профессиональных компетенций и значимых качеств будущего учителя.

**VI этап - содержательно-технологический.** Этап предполагает активную деятельность студентов по реализации проекта индивидуальной образовательной деятельности. Преподаватель сопровождает данный процесс, создает условия для реализации поставленных студентами индивидуальных целей и задач, оказывает помощь по решению личных проблем через включение студентов в различные виды и формы практической деятельности (решение проблемных педагогических ситуаций, ролевые и деловые игры, дискуссии, тренинги и др.), вариативные и индивидуальные задания, индивидуальные консультации. Преподавателю важно определить свою роль в поддержке индивидуального развития студента, помочь ему в составлении частных проектов по решению личных проблем, по формированию профессиональных качеств. Также необходимо обеспечить отслеживание результатов выполнения индивидуальных проектов, важно предусмотреть возможность фиксирования достижения целей, проблем при достижении целей, отражать уровень достижения намеченных результатов. Целесооб-

разно составить эти проекты так, чтобы можно было вносить в них коррективы, изменения, дополнения, чтобы возникала потребность и необходимость постоянно обращаться к поставленным целям, что будет стимулировать участие студентов в постановке новых индивидуальных целей образования.

**VII этап - рефлексивно-аналитический.** Данный этап предполагает повторную диагностику и заполнение диагностической карты, изучение и анализ динамики формирования компетенций анализ результативности и эффективности проектирования индивидуальной образовательной деятельности, постановку целей на педагогическую практику, перспективных целей, самоанализ профессиональных достижений.

Подведение итогов и анализ выполнения проектов индивидуальной образовательной деятельности студентов предполагает следующее:

- повторную диагностику и самодиагностику, анализ изменений;
- индивидуальное собеседование преподавателя со студентом о достижениях, проблемах, перспективных планах;
- при желании самих студентов публичный отчет о степени достижения поставленной цели и результате проектов индивидуальной деятельности с участием преподавателей, кураторов, представителей кафедр;
- коллективное обсуждение и анализ всеми участниками проектирования содержания и организации этого процесса, определение путей и способов его совершенствования.

Способность рефлексировать, обдумывать, выявлять проблемы, ошибки, видеть причины их появления, принимать их, пытаться найти другое решение необходима будущему педагогу. Поэтому важно развивать и обучать студентов этим умениям: задумываться, зачем он это делает, что ему это дает. Каждый день, каждое занятие, каждый шаг должен быть осмыслен.

В обобщенном виде технология проектирования индивидуальной образовательной деятельности представлена в таблице 19.

Таблица 19

**Этапы проектирования индивидуальной образовательной деятельности будущих учителей при изучении педагогических дисциплин**

Содержание этапа	Деятельность преподавателя	Методики и приемы	
<b>Подготовительный</b>			
<p><i>Цель:</i> создание условий для внедрения технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов. Анализ опыта применения индивидуально-ориентированного обучения, выявление в стандартах высшего профессионального образования компетенций, формированию которых способствуют педагогические курсы; разработка вариативного содержания и разноуровневых заданий</p>		<p>Методологические семинары, совместные заседания кафедр, работа проблемных групп, индивидуальные встречи-беседы, обмен мнениями</p>	
Содержание этапа	Цель преподавателя	Цель студента	Методики и приемы
<b>Диагностический</b>			
<p>Выявление индивидуально-личностных, профессиональных особенностей студентов</p>	<p>Подбор методик диагностики и создание условий для самодиагностики, анализ материалов диагностики, обсуждения их со студентом</p>	<p>Изучение, самооценка, самоанализ индивидуально-психологических особенностей личности и уровня сформированности профессиональных качеств</p>	<p>Опросники, шкалирование, ранжирование, «Недописанный тезис», «Диагностическая карта», самооценка, взаимооценка, экспертная оценка</p>
<b>Мотивационный</b>			
<p>Осознание студентом необходимости и важности изучения педагогических дисциплин</p>	<p>Создать условия для осознания студентом профессиональной и личностной значимости педагогических дисциплин</p>	<p>Выявление привлекательных и значимых аспектов, формирование личностного отношения к изучаемой предметной области, актуализация проблем, осуществление рефлексии имеющихся знаний и опыта</p>	<p>«Кластер», «Размышление», «Недописанный тезис», создание «Модели современного педагога», «Убеди меня», «Решение педагогических ситуаций»</p>
<b>Целеполагание</b>			
<p>Индивидуальное</p>	<p>Создание</p>	<p>Осознанное и</p>	<p>«Недописанный»</p>

целеполагание, определение личностных смыслов при изучении педагогики	условий для осознания индивидуальных целей и их соотношения с общими	обоснованное определение индивидуальных целей, обсуждение содержания, внесение предложений, корректив исходя из значимости и актуальности той или иной проблемы для студента	тезис», «Что для меня самое главное?», «Список целей», «Дерево целей», «7 шагов»
<b>Планирование</b>			
Выделение основных индивидуальных направлений деятельности и средств достижения цели и намеченного результата	Мотивация и оказание помощи студенту при создании проекта индивидуальной образовательной деятельности	Создание проекта индивидуальной образовательной деятельности в соответствии с поставленными целями. Выбор содержания и форм деятельности, схем, методик, средств, форм, направлений	«Карта профессионального роста», индивидуальный образовательный план, программа, маршрут, «Календарь-мотиватор»
<b>Содержательно-технологический</b>			
Реализация проекта индивидуальной образовательной деятельности	Создание условий для реализации проекта индивидуальной образовательной деятельности, обеспечение поддержки, помощи	Достижение успеха в реализации целей при выполнении проекта индивидуальной образовательной деятельности	«Портфолио», «Портфель достижений», «Технологическая карта дисциплины, темы», «Лист профессиональных достижений», «Дневник практики», рейтинг
<b>Рефлексивно-аналитический</b>			
Повторная самодиагностика, рефлексия, перспективное планирование, определение путей и способов самосовершенствования.	Создание условий для системного и глубокого самоанализа и рефлексии студентом своей деятельности на основе	Осознание смысла образовательной деятельности, ее результатов, анализ результативности и эффективности проектирования индивидуальной образовательной	Опрос, ранжирование, шкалирование, «Недописанный тезис», «Диагностическая карта», «Карта профессионального роста»,

	результатов повторной самодиагностики, самооценки и взаимооценок	деятельности, самоанализ профессиональных достижений, определение путей и способов самосовершенствования	организация дискуссий, самооценка, взаимооценка, коллективный анализ, экспертная оценка
--	--	--	---

Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента при изучении блока дисциплин является основой для дальнейшего проектирования различных видов деятельности на занятиях, видов самостоятельной работы, педагогических задач, исследовательской работы.

## 2.5. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности будущих педагогов при изучении учебной дисциплины и темы<sup>63</sup>

© Л. Н. Артемьева

На основе общей технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности обучающихся разработана и реализуется технология проектирования по учебной дисциплине. При этом целесообразно использовать индивидуальную карту изучения дисциплины, которая заполняется последовательно, по прохождении каждого этапа проектирования индивидуальной образовательной деятельности.

На **I подготовительном этапе** преподавателю необходимо проанализировать имеющийся опыт преподавания отдельной дисциплины, проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при ее прохождении; изучить возможности и ограничения предмета; обсудить и рассмотреть различные варианты обучения по индивидуальным программам и планам; выделить из стандартов высшего профессионального образования компетенции, формированию которых способствует усвоение конкретной педагогической

---

<sup>63</sup> Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Кривунь М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза : монография. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 134-159.



дисциплины; разработать вариативное содержание и разноуровневые задания с учетом овладения профессиональными компетенциями, возможностей и профессиональных планов студентов. Особенности организации данного этапа будут зависеть от изучаемого учебного курса. Если преподаватель начинает изучение предмета, необходимо совместно со студентами проанализировать уровень сформированности указанных и выбранных компетенций, обратить внимание на содержание модуля, его разделов и предлагаемых тем для изучения. Преподаватель, продолжающий изучение учебного курса в рамках модуля, помогает студентам подвести итоги изучения материала, проанализировать динамику профессионального роста, образовательных достижений.

На **II – диагностическом - этапе** проектирования индивидуальная образовательная деятельность по изучению учебного курса заключается в оценке и анализе уровня сформированности компетенций (шкалированная самооценка), анализе материалов диагностики и самодиагностики, выделении специфики изучаемой дисциплины, ее возможностей в плане развития индивидуальных и профессиональных качеств.

Обсуждение содержания тем учебного курса предполагает осознание студентами имеющихся знаний по темам курса (заполнение графы «Знаю» «Индивидуальной карты изучения дисциплины»).

Блок ведущих компетенций, которыми должен овладеть будущий учитель в процессе изучения педагогических дисциплин, мы выделили на основе ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование». Выделенные компетенции предлагаются студентам для само- и взаимооценок на диагностическом этапе с целью осмысления студентами современных требований, предъявляемых к педагогу и возможных идеальных результатов индивидуальной образовательной деятельности, осознанного планирования собственной деятельности в процессе освоения дисциплины.

Оценивая компетенции, студенты совместно с преподавателем обсуждают их содержание, проявления в различных видах профессиональной деятельности. В начале работы студент оценивает уровень сформированности компетенций по предложенной шкале, затем предлагается передать оценочный лист одному из одноклассников (по выбору студента) для взаимооценки.

На **III – мотивационном - этапе** проектирования индивиду-

альной образовательной деятельности при изучении учебной дисциплины преподавателю нужно исходить из того, что мотивы формируются на основе представлений студента о самом себе, поэтому здесь важно вернуться к результатам диагностики и самодиагностики студентов, обсудить результаты само- и взаимооценок уровня сформированности компетенций, разъяснить значимость учебного курса для профессионального будущего, привлечь студентов к проектированию содержания учебного курса. Данная работа предполагает обращение к карте профессионального роста.

При проектировании индивидуальной образовательной деятельности по изучению учебного курса мы предлагаем студентам ознакомиться с основными целями и задачами курса, требованиями к результату его освоения, темами, которые входят в его содержание, и предложить свои темы, проблемы, вопросы в дополнение к ним. Работая с индивидуальной картой изучения дисциплины (графа «Дополнения»), студенты в соответствии со своими интересами, потребностями, уровнем подготовленности предлагают дополнения в тематику содержания дисциплины (прием *«Мои интересы»*), что помогает осмыслить имеющиеся знания и представления об изучаемой области, определить направления познавательной и практической деятельности.

Формированию мотивации на изучение дисциплины, практическое овладение профессиональными умениями и навыками способствует прием *«Предложи ситуацию»*, заключающийся в обсуждении со студентами значимости содержания дисциплины для практической деятельности. В процессе обсуждения студенты выдвигают предположения, в каких ситуациях знания и умения, сформированные в процессе освоения дисциплины, могут пригодиться в реальной практике.

Для осознания значимости изучаемого предмета и включения его в процесс личностно-профессионального становления, определения отношения к нему студентам предлагается методика «Недописанный тезис», в которой необходимо продолжить следующие фразы:

1. Я жду от этого предмета ...
2. Я буду изучать этот предмет для того, чтобы...

Ответы на данные вопросы позволяют студенту самому определить роль и место дисциплины в процессе своего образования, включить студента в процесс понимания содержания предмета.

Таким образом, имея представление об изучаемых темах, выдвигая свои предложения и высказывая мнения по интересующим их вопросам, проблемам, студенты анализируют индивидуальные потребности, возможности, увлечения, перспективы профессионального развития и роста в процессе изучения конкретной дисциплины, осознают ее значимость для себя.

**IV этап – целеполагания** - заключается в дальнейшей деятельности по созданию проекта индивидуальной карты изучения дисциплины. Создание проекта изучения дисциплины предполагает осознание и постановку цели с учетом результатов диагностики, определение круга задач, которые студенты будут решать при ее освоении, планирование и выбор направлений, средств, шагов, необходимых для решения поставленных целей и задач. Преподаватель помогает студентам выявить, осознать и правильно сформулировать цель, определить направление проектирования изучения дисциплины в соответствии с теми качествами, компетенциями, которые необходимо развивать и совершенствовать.

Работая с индивидуальной картой изучения дисциплины (заполнение граф «Хочу узнать», «Формируемые компетенции»), студенты выдвигают предположения о направлениях своей познавательной деятельности, практических умениях, формируемых при изучении темы.

На этапе целеполагания проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов при изучении дисциплины мы также применяем следующие методики и приемы.

Прием **«Группа слов»**. Студентам предлагается ряд слов, которые необходимо объединить в группы. Основанием для объединения может стать тема дисциплины или вопросы, рассматриваемые в ее содержании. Студенты выдвигают предположения о сущности дисциплины, отвечая на вопрос: по каким признакам эти слова можно объединить? Например, при изучении дисциплины «Методика организации коллективной творческой деятельности детей» студентам на доске предложены следующие слова: *творчество, коллектив, организация, радость, польза, идеи, принципы, коллективная деятельность*. Студенты объединяют их в группы - таким образом выстраивается содержание и логика тем.

Прием **«Отрицательное суждение»**. Преподаватель предлагает студентам цель, сформулированную в виде отрицания. Например (дисциплина «Организация игровой деятельности»): *«не до-*

*пускать ошибки при организации игровой деятельности», «избегать восприятия ребенка как объекта при организации игровой деятельности», «не ограничивать творчество в игровой деятельности».* Затем студентам предлагается на некоторое время переформулировать «отрицательные» цели в «положительные». После этого каждый студент может высказать свое мнение и после обсуждения вариантов сформулировать индивидуальную цель изучения дисциплины.

Прием *«Древо целей»* также может быть применен и на данном уровне технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности. Студенту предлагается выбрать любую из предложенных преподавателем (студентами) тем дисциплины и сформулировать цели для нее. В процессе общего обсуждения на доске появляется «древо целей» соответственно темам дисциплины, при обобщении которых может появиться общая цель изучения дисциплины, а на ее основе – индивидуальная цель.

Этап целеполагания тесно взаимосвязан с этапом **планирования (V этап технологии)** и заключается в обобщении студентами представлений о способах достижения поставленных целей, определении средств, с помощью которых будет возможно их достижение; определении пути развития в соответствии с планом изучения дисциплины. Со студентами обсуждается сущность понятий «средство», «направление деятельности», соответственно в графе «Средства и направления деятельности по достижению цели» студент может определить для себя действия, с помощью которых он будет двигаться к поставленной цели.

На этапе планирования необходимо сделать пояснения о соотношении целей и средств их достижения – они должны соответствовать друг другу, то есть средств должно быть достаточно для достижения цели, и в то же время цели должны достигаться путем приложения определенных усилий. В связи с этим важно предусмотреть совместно со студентами трудности и несоответствия, которые могут возникнуть при выполнении проекта индивидуальной образовательной деятельности: возможность выхода на уровень, когда цель оказывается слишком простой и легкой в достижении; недостаточность средств, выделенных для достижения целей; завышенные цели, которые оказываются недостижимыми либо труднодостижимыми. Следовательно, необходимо отслеживать путь достижения поставленной цели, оценивать средства ее дости-

жения. Если достижение цели становится невозможным с помощью выбранных средств, нужно менять средства; если цель может быть достигнута без усилий, необходима замена цели на более высокоуровневую, при этом выбор средств должен быть направлен на саморазвитие. Все вышесказанное говорит о том, что процесс целеполагания не ограничивается этапом постановки цели: мониторинг достижения целей и соотношения средств, потраченных на их достижения, должен происходить не только на этапе анализа и рефлексии, но и при планировании и выполнении деятельности.

На данном этапе студенты выбирают для себя темы, которые вызывают у них особый интерес, которые они хотели бы изучать углубленно. Перечень выбранных тем фиксируется в индивидуальной карте изучения дисциплины. Результаты изучения тем находят свое отражение в портфолио и в индивидуально выполненных заданиях. В соответствии с выделенными компетенциями нами уточняется дидактическая направленность предлагаемых вариативных заданий, пересматривается содержание материала дисциплины с учетом поставленных студентами целей, анализируется система возможных форм проведения занятий, подбирается необходимый материал по темам дисциплины, разрабатываются технологические карты темы.

**VI - содержательно-технологический - этап** заключается в стимулировании и сопровождении преподавателем деятельности студентов по реализации проекта индивидуальной образовательной деятельности. При этом важно соблюдать принцип вариативности при организации аудиторных и внеаудиторных занятий, при освоении содержания материала и организации самостоятельной деятельности. Преподавателю необходимо предусмотреть, с одной стороны, многообразие, разноуровневость, дифференцированность заданий и форм, с другой стороны - право студента на образовательную деятельность в соответствии со своими особенностями, способностями, интересами, жизненными планами, то есть выбор индивидуальной образовательной траектории.

Наибольшую сложность на данном этапе представляет собой организация лекционных занятий, которые традиционно предполагают активную позицию преподавателя (роль транслятора новой информации), а слушатели воспринимают и фиксируют теоретический материал, не всегда осознавая его значимость. При технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельно-

сти студентов в данной ситуации мы используем элементы современных образовательных технологий. Освоение лекционного материала происходит либо в группах, либо в парах, либо индивидуально, при этом будущий учитель занимает активную позицию. Соответственно меняется и позиция преподавателя в сторону сопровождения образовательной деятельности студента. Например, активизации уже имеющихся знаний и созданию базы для получения новой информации по теме в начале лекции способствует метод «*Кластер*».

Основная часть занятия может быть построена на основе метода «*Продвинутая лекция*», основу которого составляет разделение содержания учебного материала на отдельные смысловые фрагменты и выделение основных проблемных вопросов, ответы на которые студенты ищут в процессе овладения новой информацией.

Оптимизировать лекционные занятия можно за счет использования *информационных ресурсов* (презентации PowerPoint, фрагменты видеосюжетов, фильмов педагогической направленности). В заключительной части лекционного занятия для осмысления полученных знаний можно использовать метод «*Синквейн*».

Нами используются различные виды лекций. Так, особый интерес у студентов вызывает *лекция-форум*, предполагающая выступление одного из студентов с докладом и его обсуждение. Прислушав сообщение, студенты задают вопросы дополнительного характера, комментируют содержание материала, представленного в форме презентации, критического обзора.

На лекционных занятиях студент может выступать в разных ролях:

- слушатель – традиционная роль студента на данном типе занятия, он записывает важные моменты темы и при необходимости выполняет задания преподавателя;
- ассистент («микропреподавание») – в данном случае студент выступает помощником преподавателя, конкретизируя отдельные фрагменты лекции; помогает преподавателю организовывать активный диалог с остальными студентами; организует обсуждение и анализ выполненных заданий;
- преподаватель – данную роль студент может выполнять при высокой степени подготовленности по предмету, на старших курсах, преподаватель сопровождает деятельность студента, при необходимости направляя его.

Проведение и подготовка семинарских (практических) занятий предусматривает вариативность в выборе заданий: обязательные задания для всех, задания по выбору, индивидуальные задания. Такая вариативность позволяет не только повысить уровень активности студентов на занятии, оптимизировать учебный процесс, но и обеспечить индивидуально-ориентированный подход к удовлетворению образовательных потребностей.

При постоянном использовании индивидуальных карт изучения дисциплины у студентов возникает потребность и необходимость внесения коррективов, уточнений, дополнений в проекты изучения предметов, поэтому важно предусмотреть возможность корректировки и изменения данных проектов.

При нашем участии на кафедре педагогических технологий создана «**Рабочая тетрадь**» по базовому курсу «Педагогика», которая содержит опорные конспекты по темам, базовые и разноуровневые практические задания, формы контроля и самоконтроля, список литературы для подготовки заданий и более углубленного изучения каждой темы. Материалы «Рабочей тетради» позволяют студентам организовать индивидуальную образовательную деятельность в освоении дисциплины, определять личные и профессиональные перспективы, проводить регулярный самоконтроль и рейтинговую оценку знаний и умений.

«Рабочая тетрадь» способствует повышению эффективности индивидуальной образовательной деятельности, активизации познавательной деятельности студентов.

Одной из методик организации индивидуальной образовательной деятельности является читательский дневник. В процессе изучения дисциплины студентам предлагается перечень книг, включающий художественные произведения педагогов-классиков, научно-публицистические произведения педагогов-новаторов, учебно-методические пособия, связанные с содержанием изучаемого курса. В процессе чтения книг студенты ведут записи, в которых содержатся названия произведений, даты чтения, основные идеи, мысли, которые являются актуальными, вызывают сомнения, неоднозначное отношение. В заключение студент обозначает свое мнение по прочитанному произведению. Оценка этой деятельности может быть вариативной и входить в балльно-рейтинговую систему.

**VII - рефлексивно-аналитический - этап** предполагает анализ динамики формирования выделенных компетенций по изу-

чаемому курсу, если курс заканчивает модуль - шкалированную самооценку уровня сформированности компетенций, самоанализ профессиональных достижений, в котором студент оценивает и анализирует активность в участии конкурсах научных работ, конференциях, семинарах, курсах повышения квалификации, опыт педагогической деятельности, социальной работы, шефство (проведение занятий для студентов младших курсов, учащихся педагогических классов) все это фиксируется в карте профессионального роста. При анализе усвоенных знаний заполняется графа «Узнал» индивидуальной карты изучения раздела.

Применение технологии «Портфолио» позволяет обеспечить отслеживание индивидуальных достижений студента, продемонстрировать способности практически применять приобретенные знания и умения, проанализировать уровень развития компетенций.

Подведение итогов и анализ выполнения проектов индивидуальной образовательной деятельности студентов при изучении учебного курса предполагает следующее:

- повторную диагностику и самодиагностику, анализ изменений;
- индивидуальное собеседование преподавателя со студентом о достижениях, проблемах, перспективных планах;
- при желании самих студентов публичный отчет о степени достижения поставленной цели и полученном результате.
- коллективное обсуждение и анализ всеми участниками проектирования индивидуальной образовательной деятельности содержания и организации процесса освоения дисциплины.

При повторной диагностике студенты сравнивают результаты, динамику развития индивидуальных и профессиональных качеств, делают вывод о полученных результатах, осмысливают значимость личного вклада в саморазвитие, значение дисциплины в своем профессиональном становлении, степени достижения поставленной цели, эффективности используемых для достижения цели средств.

Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента при изучении педагогической дисциплины является хорошей основой для овладения технологией проектирования при условии, если студент является субъектом деятельности и активно участвует в образовательном процессе.



Большими возможностями для построения индивидуальной образовательной деятельности обладают *дисциплины по выбору*, содержание и формы освоения которых меняются в зависимости от предпочтений и интересов студента, от его практического опыта, возможностей и особенностей. Дисциплины по выбору имеют дополнительные возможности в развитии профессиональных компетенций, обеспечении вариативности содержания, форм и методов изучения, выстраивания студентом индивидуальных образовательных маршрутов. Особенности проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента на уровне изучения дисциплины по выбору являются:

- свобода выбора тематики и содержания дисциплины, удовлетворение потребностей каждого студента в получении актуальных знаний и умений в тех областях, которые необходимы для дальнейшего профессионального роста и развития, проектирование индивидуального содержания дисциплины в соответствии с целями, профессиональными планами студента;

- индивидуальный темп изучения дисциплины, выбор форм промежуточного и итогового контроля;

- развитие индивидуальных умений и профессиональных интересов;

- персональная подготовка к профессиональной деятельности в конкретном образовательном учреждении (сельская школа, учреждение дополнительного образования, учреждения для детей-сирот, детский оздоровительный лагерь, авторские школы и т.п.);

- привлечение специалистов к проведению занятий в форме дискуссий, «круглых столов», семинаров, представления педагогического опыта;

- проведение занятий и выполнения индивидуальных практических заданий студентом на базе образовательного учреждения, реализация исследовательских проектов;

- нетрадиционные формы контроля – защита проектов, практическая деятельность на базе образовательного учреждения, проведение и презентация результатов научного исследования.

Таким образом, нами разработана технология проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов для конкретной педагогической дисциплины. Методики проектирования могут изменяться от курса к курсу. Студенты старших курсов,

имея опыт, могут сами выбирать способы целеполагания, планирования, оценивания, проявлять большую самостоятельность при проектировании своей деятельности в зависимости от направленности, подготовленности, степени субъектности.

В рамках изучения дисциплины также целесообразно **проектировать индивидуальную образовательную деятельность студентов при освоении каждой темы**, при этом необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов, уровень их обучаемости и обученности, уровень сформированности профессиональных компетенций, степень самостоятельности и субъектности.

Организация и проведение занятий с применением технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности базируется на принципах стимулирования субъектной позиции студентов, проявления творческих способностей, направленности содержания и форм занятий на развитие индивидуальных и профессионально важных качеств, раскрытие потенциала студентов. Содержание занятий определяется так, чтобы студент был заинтересован, осознавал необходимость поиска и овладения информацией из различных источников.

**Диагностический этап** технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов заключается в осмыслении студентом компетенций, которые он предполагает развивать при освоении данной темы, имеющихся знаний по теме и оценке содержания темы.

**Мотивационный этап** направлен на осознание каждым студентом значимости изучаемого материала и обеспечивает выбор средств достижения цели. Задача преподавателя на этом этапе – формирование интереса к изучаемому вопросу. Студент на основе результатов диагностики выдвигает предположение о возможностях, потенциале, необходимости изучаемого материала. Возможно обсуждение результата изучения темы, основных понятий темы.

Основные задачи мотивационного этапа могут достигаться с помощью следующих приемов:

- Постановка проблемного вопроса, проблемной ситуации, на который студент ищет ответ, изучая содержание темы.
- Обсуждение известной информации по теме.
- Использование таблиц, кластеров.
- Показ видеоролика.

- Проблемный рассказ.
- Метод «Да, нет, не знаю».
- Организация дискуссий.

Следует отметить, что мотивы студентов неустойчивы, их необходимо формировать, привлекая студентов к участию в различных видах деятельности. Уровень развития мотивационной сферы зависит от способов, условий и средств обучения, осознания собственного смысла образования, активности и субъектного отношения к образовательной деятельности, представления образа мира, образа будущей профессиональной деятельности, самооценки и рефлексии.

На **этапе целеполагания** студент на основе общей цели, поставленной при изучении учебного курса, с учетом результатов диагностики, краткого содержания темы формулирует индивидуальную цель по изучению темы.

Преподаватель может предложить сформулировать цель занятия с помощью различных приемов целеполагания.

Прием **«Вопрос»**. Тема занятия формулируется в виде вопроса. Студенты выстраивают план действий, чтобы ответить на поставленный вопрос. Выдвигая свои мнения, студенты осмысливают возможное содержание темы и формулируют индивидуальные цели ее освоения. Руководить процессом постановки вопроса и обсуждением ответов может один из студентов. Например, при изучении темы «Коллектив как объект и субъект воспитания» был сформулирован вопрос «Способствует ли коллектив развитию личности?» Студенты сформулировали следующие ответы: *«смотря, какой коллектив»*, *«всё зависит от педагога»*, *«всё зависит от особенностей коллектива»*, *«коллектив может подавлять личность»*, *«способствует, если личность сильная»*, *«да, в коллективе личность приобретает опыт социального взаимодействия»*.

В процессе обсуждения ответов каждым студентом формулируется индивидуальная цель изучения темы. В экспериментальной группе на основе обсуждения студенты поставили следующие цели: *«развить умение работать с детским коллективом»*, *«овладеть навыками развития детского коллектива и личности в нем»*, *«изучить теорию коллектива по А.С.Макаренку»*.

Прием **«Эпиграф»**. Студентам предлагается из предложен-

ных эпитафов выбрать наиболее подходящие к их внутреннему состоянию и теме. Более подготовленные студенты могут сами формулировать эпитафы к темам. Данный прием позволяет определить индивидуальные позиции и взгляды студентов. Возможен вариант, когда каждый студент называет свой эпитаф, комментируя его.

Возможен вариант, когда при знакомстве с планом темы студентам предлагается самостоятельно сформулировать индивидуальные цели ее изучения.

В соответствии с поставленными целями на **этапе планирования** студенты выбирают вариативные задания, формы их выполнения и представления. Индивидуальный подход при изучении темы может реализовываться через систему разноуровневых заданий, например, по уровню сложности, вариантам подготовки задания – индивидуальная, парная или групповая работа.

Студентам предлагается выполнить выбранные задания индивидуально, в парах либо в микрогруппах. В нашем случае достаточно часто студенты выбирали вариант индивидуальной и парной форм подготовки выбранного задания.

При выполнении заданий преподаватель выполняет функции помощника, советчика, консультанта, который сопровождает студентов при выполнении задания, помогает отобрать наиболее подходящие средства достижения поставленной цели, организует обсуждение какой-либо проблемы, дискуссии. При этом преподаватель не должен подавлять самостоятельность и инициативность студентов. При подборе вариативных заданий следует постепенно повышать уровень их сложности, чтобы студенты были заинтересованы поиском правильных решений, заняты творческой работой, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха, получали возможность раскрытия и проявления своих способностей и потенциала.

**Содержательно-технологический этап (реализация плана)** предполагает обсуждение выполненных заданий происходит в свободной форме, важно представить все варианты заданий и научить студентов правильно формулировать вопросы и уместно их задавать. Студенты, подготовленные в большей степени, могут сами организовывать (проводить) такие занятия.

На **этапе подведения итогов** занятия группа оценивает индивидуальную работу каждого, студент оценивает свою работу на

занятии, значимость данной темы и выполненных заданий с точки зрения реализации своих возможностей, развития профессиональных качеств.

На данном этапе происходит выбор задания для самостоятельной работы, которое также может основываться на уровне обученности студента, развития компетенций, сформированности профессиональных целей. Качество выполняемых заданий для самостоятельной работы может оцениваться с помощью балльно-рейтинговой системы.

Рефлексивно-оценочный компонент занятий и деятельности студента связан с анализом проделанной работы, анализом ошибок и оказанием необходимой помощи, сопоставлением достигнутого с поставленными целями и оценкой работы. При этом данный компонент должен служить своеобразным «подкреплением» учебной и профессиональной мотивации, что приведет к формированию ее устойчивости.

При организации и проведении занятий по **конкретной теме** с применением технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности нами использовалась технологическая карта темы.

Практические занятия при использовании данной технологии могут проходить с использованием интерактивных методов обучения («круглый стол», дискуссия, «мозговой штурм», деловые, ролевые игры, мастер-классы, творческие задания, метод проектов, метод «Займи позицию», метод «Дерево решений» и т.д.), которые позволяют каждому студенту включаться в изучаемые ситуации, вносить особый индивидуальный вклад в работу, побуждают к активным действиям, мотивируют поведение, дают возможность взаимной оценки и контроля, побуждают студентов к самостоятельному поиску и принятию решений.

Обобщая вышеизложенное, представим проектирование индивидуальной образовательной деятельности при изучении конкретной темы в таблице 20.

**Этапы технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов при изучении темы**

Действия педагога	Действия студента	Методики и приемы
<i>Мотивационный этап</i>		
Организует обсуждение содержания, компетенций, формируемых в процессе изучения темы, стимулирует интерес к изучаемой теме, задает вопросы, создает проблемную ситуацию	Выделяет возможное содержание и вопросы по рассматриваемой теме, определяет потенциал, практическую значимость изучаемых вопросов, осознает собственный смысл изучения темы, определяет (оценивает) имеющиеся знания	Постановка проблемного вопроса, создание проблемной ситуации, использование таблиц, кластеров, показ видеоролика, проблемный рассказ, приемы «Да, нет, не знаю», «Снятие напряжения», «Воображение»
<i>Целеполагание</i>		
Создает условия для постановки общей цели изучения темы, осознания студентами индивидуальной проблемы, которую необходимо решить в соответствии с содержанием темы	Определяет индивидуальную цель на основе общей с учетом результатов самодиагностики и профессиональных интересов, проектирует индивидуальный результат освоения темы	Постановка вопросов, продолжение фразы, обмен мнениями, взаимный опрос по теме, обращение к личному опыту
<i>Планирование</i>		
Предлагает спектр вариантов заданий, форм их выполнения, организует планирование деятельности студентов по изучению темы	Выбирает (предлагает) оптимальные направления деятельности, виды работы, индивидуальные задания, средства достижения поставленной цели, определяет формы самоконтроля	Вариативные задания индивидуальная, парная, групповая работа
<i>Реализация плана</i>		
Консультирует студентов при выполнении заданий, помогает в корректировке плана индивидуальной деятельности, создает проблемные ситуации при представлении выполненного задания	Выполняет задание, представляет их результат, выполняет задания для самоконтроля	«Круглый стол», дискуссия, «мозговой штурм» деловые, ролевые игры мастер-классы, творческие задания, метод проектов прием «Займи позицию» прием «Дерево решений»
<i>Итоговый</i>		
Организует подведение итогов, включая всех в аналитическую и рефлексивную деятельность, и создает	Оценивает свою деятельность и деятельность одноклассников, определяет степень достижения индивиду-	Эвристическая беседа, пресс-конференция, вопрос-ответ, опрос-квиз, кластер

условия для свободного обсуждения, взаимооценки студентами выполненной деятельности, поддерживает уверенность студентов в себе, задает наводящие вопросы	альной цели и результата, ставит задачи для самостоятельной работы во внеучебное время	
--	--	--

Технология проектирования индивидуальной образовательной деятельности может использоваться на разных формах занятий, при изучении различных тем и позволяет студенту овладеть проектировочными навыками, умениями решать нестандартные педагогические задачи, выстраивать индивидуальные образовательный маршрут учащегося и своей деятельности.

## 2.6. Технологии индивидуализации самостоятельной деятельности студентов заочной формы обучения<sup>64</sup>

© К. М. Царькова

Одной из распространенных форм педагогического образования является заочное обучение. Для анализа данной формы обучения мы выделили три основных аспекта, которые, на наш взгляд, позволяют наиболее полно отразить ее специфику: особенности организации учебного процесса, особенности деятельности студентов, особенности работы педагогов (таблица 21).

Таблица 21

### Особенности заочной формы обучения в вузе

Особенности организации учебного процесса	Особенности деятельности студентов	Особенности деятельности преподавателей
Проведение экзаменационно-лабораторных сессий два раза в год	Возможность получения высшего образования без отрыва от работы	Использование метода избирательной подачи учебного материала, выбор которого во многом зависит от педагога

<sup>64</sup> Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Кривунь М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С.160-171.

Основной вид деятельности – самостоятельная работа	Самостоятельное освоение большей части программного материала	Необходимость сопровождения самостоятельной работы студентов в сессионный и межсессионный периоды
Ограниченное количество аудиторных занятий и большая интенсивность занятий с преподавателем	Ограниченный контакт с преподавателем (в основном только в период сессий)	Преподавание основ изученной дисциплины и четкость, мобильность планирования организации взаимодействия со студентом в межсессионный период
Отсутствие контакта между преподавателем и студентом в период между сессиями, невозможность оперативного получения консультации при решении учебных задач	Необходимость систематического самоконтроля и самоорганизации самостоятельной учебной деятельности	Управление познавательной деятельностью студента ограничено сессионным периодом, в межсессионный период затруднено. Сложность в выполнении текущего контроля
Осуществление разновозрастного взаимодействия, возможность обмена профессиональным и жизненным опытом	Существенное отличие по возрастному составу, жизненному и профессиональному опыту	Учет в подборе форм и методов обучения возраста студентов, наличия опыта работы по специальности
Соотнесение полученной информации с профессиональным опытом способствующее осознанному освоению материала	Возможность оперативного применения теоретических знаний на практике	Особый стиль взаимодействия со студентами, которые уже в определенной мере являются специалистами
Недостаточное количество специальной литературы, методических пособий предназначенных специально для заочников	Доминирует при обучении работа с учебниками, учебными пособиями, печатными изданиями вуза	Отбор минимальной информации, которую необходимо освоить на занятии

Таким образом, мы видим, что заочная форма имеет специфику и должна рассматриваться как самостоятельная оригинальная система, а не «сокращенная версия» дневного обучения. Квалификационные требования к специалистам, бакалаврам или магистрам не различаются в зависимости от формы обучения, и государственный образовательный стандарт предполагает освоение образовательной программы всеми студентами в полном объеме.



Важным ресурсом повышения эффективности подготовки студентов в условиях заочного обучения является организация **самостоятельной работы**, которая имеет индивидуализированный характер.

Под *индивидуализацией самостоятельной работы* студента-заочника мы понимаем процесс, заключающийся в создании условий для выстраивания студентом индивидуального маршрута образовательной деятельности на основе развития его субъектности.

Т.Б. Гребенюк<sup>65</sup> в своих исследованиях отмечает, что сначала студент должен приобрести некоторый опыт организации деятельности под руководством преподавателя, и только потом, он самостоятельно сможет разработать маршрут самостоятельной работы, обосновывая выбор своих действий. В таблице 22 мы выделяем три уровня организации самостоятельной деятельности студентов-заочников, позволяющих индивидуализировать учебный процесс: ознакомительный («обучаемый»), базовый («обучающийся») и продвинутый («обучающий»).

Таблица 22

**Характеристика уровней самостоятельной работы  
студентов-заочников**

	<b>Ознакомительный уровень</b>	<b>Базовый уровень</b>	<b>Продвинутый уровень</b>
<b>Общая характеристика уровня</b>	1.Реконструктивно-вариативный характер самостоятельной работы. 2. Внешняя мотивация к ее выполнению. 3.Потребность в применении полученных умений и знаний на практике проявляется эпизодически. 4. Готовность к выполне-	1.Эвристический характер самостоятельной работы. 2.Внутренняя мотивация к ее выполнению. 3.Потребность в применении полученных умений и знаний на практике проявляется периодически. 4. Готовность сту-	1.Творческий, исследовательский характер самостоятельной работы. 2. Внутренняя мотивация к ее выполнению, интерес к выполняемой работе. 3.Уверенность в последующем применении полученных знаний и умений на практике. 4.Потребность в выполнении функций,

<sup>65</sup>Гребенюк Т.Б. Мониторинг развития индивидуальности школьника : научно-методическое пособие. – 2-е изд. – Калининград, 2002. - 96 с.

	нию функций преподавателя не сформирована	дента к выполнению функций преподавателя при пошаговом инструктировании педагога	делегированных преподавателем. 5.Критическое отношение к себе и результатам самостоятельной деятельности, направленность на саморазвитие
<b>Особенности субъектной позиции студента</b>	Эпизодический характер проявления самостоятельности и активности; возникновение затруднений при осуществлении целеполагания, планирования деятельности; недостаточное развитие способности к самоанализу	Осознанная активность и самостоятельность; периодическое проявление инициативы; самостоятельное осуществление целеполагания, планирования деятельности, самоанализа и самооценки; личностный смысл в овладении материалом	Ярко выраженное проявление инициативы, высокий уровень самостоятельности и творческой активности; потребность в осуществлении целеполагания, планирования, самоанализа и самооценки; стремление к росту профессионального уровня
<b>Преобладающие виды самостоятельной работы</b>	Подготовка опорного конспекта; формулировка выводов; составление таблиц, схем анализа уроков в процессе просмотра видеофрагмента;	Разработка теста по теме; составление банка идей (проектов, технологий и т.п.); анализ видеоматериалов; описание опыта работы образовательных учреждений; написание эссе;	Представление сравнительного анализа; разработка проекта; разработка программы деятельности; составление «дорожной карты»; разработка планов-конспектов занятий; составление рекомендаций; рецензирование статей; подготовка выступления на конференции, олимпиаде, конкурсе

Заочная форма обучения, на наш взгляд, имеет **ряд преимуществ для развития субъектной позиции студента:**

- жизненный опыт влияет на мотивацию студента и на сам процесс восприятия учебного материала, который рассматривается как средство решения профессиональных и жизненных проблем;
- совмещение учебной и профессиональной деятельности спо-

способствует формированию умения соотносить теорию с практикой;

- заочное обучение предполагает обмен опытом между студентами в разновозрастных группах, использование приобретенных умений и навыков для реализации профессионального потенциала, а также для самоактуализации личности;

- большую часть учебного материала студенты-заочники должны усвоить самостоятельно, поэтому они постоянно сталкиваются с необходимостью определять и четко планировать свою деятельность, правильно распределять свои силы и учитывать результаты собственной деятельности в дальнейшей работе и др.

Однако очень часто данные преимущества не учитываются в работе со студентами-заочниками, преобладают экстенсивные формы и методы обучения. Поэтому уже на этапе планирования работы со студенческой группой педагогу необходимо, опираясь на специфику заочного обучения, отбирать содержание самостоятельной работы, обеспечивая ее вариативность на занятиях и в межсессионный период.

Осуществляя знакомство студентов с учебной дисциплиной необходимо уделять особое внимание формированию личностного отношения к изучаемой предметной области, выдвижению индивидуальной цели изучения курса каждым студентом. В зависимости от итогов индивидуального целеполагания студенты-заочники самостоятельно осуществляют выбор вариантов содержания самостоятельной работы.

Для организации индивидуальной самостоятельной работы студентов используются технологические карты (табл. 23).

Таблица 2-6-3

### Технологическая карта студента

\_\_\_\_\_ *Иванова А. А.* \_\_\_\_\_ по освоению дисциплины

Дисциплина: Организация игровой деятельности

Тема: «Способы развития творческих способностей у детей»

Форма СР	Инвари- ант	Вариативный		
		Ознако- мительный уро- вень	Базовый уровень	Продвинутый уровень
Ауди- торная СР	Оформить схему, от- ражающую взаимо-	Проанализиро- вать подходы к выделению компонентов	Разработать приемы для вовлечения учащихся,	Провести воспита- тельную форму, направленную на развитие творческих

	связь понятий: творчество, творческая деятельность, творческое мышление, творческие способности, талант	творческих способностей; Составить рекомендацию классному руководителю, родителям по развитию творческих способностей	родителей в творческую деятельность; Разработать анкету по изучению творческих способностей ребенка	способностей в своей группе и проанализировать; Разработать план беседы с педагогами по решению задачи и проиграть в группе (в роли методиста)
<b>Внеаудиторная СР</b>	Составить сравнительную таблицу по стадиям развития творческого мышления	Создать методическую копилку игр для детей разного возраста; Подобрать методики для проведения диагностики творческих способностей с рекомендациями по обработке и интерпретации	Разработать форму воспитания, направленную развитие творческих способностей ребенка с привлечением участников педагогического процесса; Составить аннотированный список литературы по изучаемой проблеме	Разработать карту индивидуального сопровождения одаренного ребенка; Составить программу диагностики творческих способностей детей; Продиагностировать одногруппника (коллегу, ребенка) и представить полученные результаты с рекомендациями

В таблице 24 приведен пример вариантов заданий для студентов, испытывающих потребность в применении полученных знаний и умений на практике, готовых к выполнению функций, делегированных преподавателем, обладающих высокой степенью субъектности.

**Вариативность заданий  
для самостоятельной работы студентов-заочников**

<b>Задания для студентов, не работающих по специальности</b>	<b>Задания для студентов, работающих по специальности</b>
Разработать план беседы с педагогами по решению определенной задачи и проиграть в группе	Организовать мини-конференцию по обмену опытом («+», «-», «проблемы»)
Подготовить презентацию книги по произведению педагога-классика/педагога-новатора	Представить собственную статью по изучаемой проблеме, отражающую свой практический опыт работы
Представить рецензию на фильм педагогической направленности	Представить видеофрагмент собственного занятия/мероприятия
Провести фрагмент занятия в аудитории	Провести открытое мероприятие по месту работы
Выступить на занятии по теме, выбранной для углубленного самостоятельного обучения	Выступить на занятии перед студентами-очниками с результатами своей работы
Продиагностировать одноклассника/ребенка и представить полученные результаты с рекомендациями	Провести опрос учащихся/коллег по изучаемой теме и представить полученные результаты с выводами и рекомендациями

При организации самостоятельной деятельности важно также учитывать профиль подготовки студентов-заочников.

**Технологическая карта студента *Иванова А. А.*  
по освоению дисциплины (фрагмент)**

Дисциплина: Современные образовательные технологии

Тема: «Технологии продуктивного образования»

	<b>«Организация работы с молодежью»</b>	<b>«Психология»</b>
<b>Внеаудиторная СР</b>	Разработать советы педагогу по вовлечению учащихся в проектную деятельность. Разработать диагностические ситуации для решения конкретной организаторской задачи. Подобрать примеры, иллюстрирующие разные варианты педагогического руководства деятельностью детей.	Разработать советы педагогу-психологу по внедрению продуктивных технологий в процесс групповой работы с детьми. Написать собственный портрет в технологии «Портфолио». Разработать технологию поддержки и сопровождения

	Разработать занятие в рамках конкретной технологии. Прокомментировать используемые приемы (проведение фрагмента)	дения проблемного ребенка. Разработать программу собственного профессионального самосовершенствования (направления и содержание)
--	--	---

**Приемы индивидуализации самостоятельной работы студентов на заочном отделении могут использоваться при чтении лекций.** Педагог обращает внимание студентов на разъяснение ключевых понятий, сложных фрагментов темы, остальное время отводится на самостоятельную работу студентов. Стратегия изучения нового материала может меняться, сначала студенты изучают новый материал, самостоятельно прорабатывая соответствующие задания, затем происходит переход к диалоговым формам взаимодействия.

В процессе преподавания педагогических дисциплин у студентов-заочников используются различные виды лекций (лекция-форум, лекция-симпозиум, лекция-«круглый стол»). Для проведения форума 2-3 участника заранее обсуждают намеченную проблему, а затем излагают свои позиции группе, вступая в обмен мнениями с «аудиторией». Лекция-симпозиум предполагает прослушивание и обсуждение индивидуального доклада одного из студентов, представленного в форме презентации. Студенты комментируют содержание материала, задают дополнительные вопросы. Лекцию-«круглый стол» готовят студенты, имеющие профессиональный опыт по рассматриваемому вопросу, желающие поделиться своими педагогическими идеями.

В преподавании педагогических дисциплин важную роль играет **педагогизация учебной деятельности студентов**, которые приобщаются к проведению фрагментов занятий: проверке домашних заданий, объяснению раздела нового материала, подготовке и проведению самостоятельной работы, формулировке вопросов отвечающему, анализу, оценке ответа товарища, что способствует приобретению и развитию профессионально значимых умений и навыков, необходимых для педагогической деятельности. Интересен опыт проведения студентом психологического тренинга по курсу «Индивидуально-ориентированные технологии», где преподаватель выступает в роли участника вместе с остальными студен-

тами, а содержание тренинга обеспечивает тесную взаимосвязь с профессиональной деятельностью обучающихся.

При проведении аудиторных занятий в процессе совместной работы со студентами, учитывая их интересы, возможности и индивидуальные особенности, мы используем различное сочетание групповой, индивидуальной, фронтальной форм работы.

Цель индивидуальной деятельности состоит в том, чтобы максимально повысить степень самостоятельности студента и существенно уменьшить уровень регламентации и детализации руководства со стороны преподавателя. Каждый студент выбирает такое задание, которое ему интересно, с которым он может справиться в данный момент, приложив возможные усилия.

***Индивидуализация самостоятельной работы может осуществляться и в процессе групповой работы.*** В малой группе обучающийся имеет больше возможностей действовать в соответствии со своей индивидуальностью, чем при фронтальной работе. Он может высказывать свое мнение, активнее участвовать в решении учебных задач в соответствии со своими интересами и способностями. Групповая работа усиливает мотивацию и взаимную интеллектуальную активность, благодаря взаимному контролю повышает эффективность познавательной деятельности студентов. Учитывая важную роль, которую играет навык работы в команде, такая форма организации работы студентов кажется нам очень перспективной.

С целью индивидуализации самостоятельной работы мы используем различные ***варианты организации деятельности студентов в группе:***

1. Подготовка вопросов друг другу по изучаемой теме.
2. Подготовка и творческое представление информации по проблеме.
3. Обсуждение проблемных вопросов и ситуаций.
4. Организация перекрестной дискуссии.

Выбирается тема, содержащая тезис и антитезис. На первом этапе каждый студент индивидуально пишет аргументы в поддержку каждой из точек зрения. После этого студенческая группа делится на две части: «за» и «против», аргументы обобщаются в микрогруппах, распределяются по степени важности. Дискуссия происходит в перекрестном режиме: первая группа высказывает свой первый аргумент, вторая опровергает и т.д.

## 5. Учебный спор-диалог.

Для данной формы также необходима тема с противоположными точками зрения. Группа делится на четверки, в каждой четверке определяются две пары, которые будут отстаивать разные точки зрения, одновременно происходят дискуссии между парами в четверках. Когда дискуссии почти закончены, педагог дает задание парам поменяться ролями, при этом высказанные аргументы повторяться не должны.

## 6. «Работа по частям».

Студенты делятся на микрогруппы. Каждая группа получает одно задание, являющееся подзаданием общей темы, над которой работают все. В результате совместной работы отдельных групп достигается усвоение всего материала.

## 7. Прием «Зигзаг».

Во время семинара педагог делит всех студентов на несколько рабочих групп. Нужно, чтобы количество членов в группе равнялось количеству смысловых фрагментов текста, выделенных преподавателем заранее. Он сообщает, что в составе данной рабочей группы студенты будут работать на завершающем этапе, а сейчас им предстоит разбиться на экспертные группы. Каждая экспертная группа работает над своим фрагментом текста, когда работа заканчивается, возвращаются в рабочие группы. Здесь каждый участник последовательно объясняет свой фрагмент, в результате вырабатывается полное представление о теме.

8. Взаимооценивание внутри группы и между группами и т.д.

Формирование содержательных оценочных суждений студентов - трудоемкий процесс. Первое предложение оценить свою работу и работу одногруппников на учебном занятии по определенной шкале вызывает у студентов трудности, и оценка носит скорее субъективный характер. Систематическое использование такой формы оценивания приводит к доведению действий студентов до автоматизма и повышению объективности групповой оценки.

В качестве самостоятельной формы мы используем также работу партнеров. Эта форма иногда рассматривается в качестве начальной ступени групповой работы и подготовки к ней. Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершенную, но такая



оценка может быть ошибочной. При групповой работе происходит взаимопроверка с последующей коррекцией преподавателя. При достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент сам может выполнить индивидуальную часть работы и продемонстрировать ее партнеру-сокурснику.

Таким образом, благодаря рефлексивным, проблемным, творческим и исследовательским формам работы каждый студент получает возможность определить индивидуальный смысл изучения педагогической дисциплины.

При организации работы студентов-заочников большее значение приобретает внеаудиторная самостоятельная работа. Она выполняется, как правило, в межсессионный период по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

С целью стимулирования внеаудиторной самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам, выполняемой в межсессионный период, мы используем следующие формы: читательская конференция, «Педагогический Оскар», «Лучший индивидуальный проект» (по выбору студентов).

Проведение читательской конференции способствует развитию у студентов рефлексивных умений, креативности, самостоятельности суждений. Студентам предлагался для прочтения в межсессионный период перечень литературы, включающий произведения педагогов-классиков, научно-публицистические произведения педагогов-новаторов, а также учебно-методические пособия, непосредственно связанные с изучаемыми курсами. Затем каждый студент, выбравший данную форму, готовит презентацию книги, в соответствии с заданными критериями. Одним из вариантов участия в читательской конференции может быть представление студентом собственной статьи, отражающей практический опыт работы по специальности (уже опубликованной или составленной в процессе изучения курса). Принимая участие в «Педагогическом Оскаре» студенты выступают с рецензиями на фильмы педагогической направленности, делятся мнениями по проблемам, поднятым в сюжетах, высказывают свои впечатления.

Вариативный компонент выполнения самостоятельной работы дает студентам возможность в рамках «Педагогического Оскара» провести открытое мероприятие, представить видеофрагмент собственного занятия, и получить оценку своей профессиональной деятельности со стороны одноклассников.

Задание по разработке индивидуального проекта направлено на творческую самореализацию личности студента, развитие умений самостоятельно находить и анализировать информацию, получать и применять знания по различным отраслям, приобретать опыт решения творческих задач. Тематика проектов зависит от специфики изучаемого курса, специальности, потребностей, возможностей и профессиональных интересов студентов-заочников, например: «Учитель - это призвание», «Модель современного педагога», «Развитие умения управлять собой», «Развитие умений влиять на людей», «Пути и средства формирования лидерских качеств личности педагога», «Источники профессионального саморазвития», «Эффективное управление временем», «Возможности резюме и портфолио в профессиональном саморазвитии» и т. д.

Одним из способов индивидуализации самостоятельной работы является создание ситуаций выбора: от выбора студентом собственного маршрута выполнения самостоятельной работы до выбора способов решения учебных задач. Наиболее ярко ситуация выбора проявляется при выполнении студентами творческих самостоятельных работ, когда необходимо поставить проблему, проанализировать литературу, сделать обзор и создать собственный проект решения данной проблемы.

Для сопровождения внеаудиторной самостоятельной работы в межсессионный период мы предлагаем студентам *график выполнения внеаудиторной самостоятельной работы*. В него включены темы для самостоятельного изучения, задания для самостоятельной работы; темы контрольных работ; литература для самостоятельной работы (табл. 26).

Таблица 26

### График выполнения внеаудиторной самостоятельной работы

№	Те-ма	Источ точ-ники	Вариативный компонент			Оценка компе-тенц. (макс.3б)	Вопр.п о теме
			Базовый	Основной	Перспективный		
1							
..							
Рекомендуемая литература: 1. ..							
Темы для контрольных работ: 1. ..							

По каждому виду самостоятельной деятельности, указанному в графике, студенты получают информацию о критериях оценки качества выполняемой работы. В течение всего межсессионного периода проводится индивидуальная работа со студентами в дни консультаций, а также с помощью онлайн-консультирования.

Завершенность и результативность индивидуализации самостоятельной работы во многом зависит от качества контроля деятельности студентов и уровня их самоконтроля. При этом очень важно осуществление перехода от внешнего контроля преподавателя к самоконтролю и от внешней оценки педагога к самооценке, что в свою очередь предполагает переход внешних условий индивидуализации самостоятельной работы, создаваемых педагогом, во внутренние условия индивидуализации.

С целью развития рефлексивных умений, формирования потребности в самосовершенствовании, студенты демонстрируют личные достижения, зафиксированные в индивидуальных маршрутах выполнения самостоятельной работы. Респондентам предлагается ответить на следующие вопросы: какие виды самостоятельной работы вызвали наибольший интерес? Какие главные свои достижения в процессе самостоятельной работы вы можете отметить после изучения курса? Что вы сможете применить в своей практической деятельности? И т.п.

Итоговым шагом индивидуализации самостоятельной работы студентов-заочников является сопоставление показателей, полученных вначале изучения дисциплины, с фактическими показателями, а также проектирование перспективных целей саморазвития.

Таким образом, технологии индивидуализации самостоятельной деятельности студентов заочной формы обучения принципиально меняют функции и содержание деятельности участников учебного процесса. В результате процесс обучения приобретает для студентов личностное значение, становится мотивированным, носит во многом коррекционный характер. При этом важно, чтобы студенты не останавливались на достигнутом, а постепенно овладевали следующими, более сложными видами работ, требующими от них все более высокой степени субъектности.

## **2.7. Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности студентов в период практики по воспитательной работе<sup>66</sup>**

© Л. В. Байбородова, © Л. Н. Артемьева,  
© Л. А. Щелкунова

Введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования предусматривает усиление воспитательных функций образовательных организаций, что подтверждается особым вниманием к достижению личностных результатов учащихся, связанных с развитием гражданских, нравственных, патриотических и других социально значимых качеств личности.

В мае 2015 года Правительством Российской Федерации утверждена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», целью которой является «определение приоритетов государственной политики в области воспитания и социализации детей в Российской Федерации, учитывающих интересы детей, актуальные потребности современного российского общества и государства, глобальные вызовы и условия развития страны в мировом сообществе». В данном документе рассмотрены основные направления развития воспитания, успешная реализация которых возможна, если организаторами воспитательной работы в образовательных организациях будут профессионалы в области воспитания и социализации детей.

В Ярославском государственном педагогическом университете данному аспекту подготовки будущих воспитателей, классных руководителей уделяется специальное внимание при изучении педагогических дисциплин. Особенно важно, чтобы освоение этих дисциплин было связано с педагогической практикой, которая проводится на многих факультетах на протяжении нескольких лет обучения в вузе:

-в детских оздоровительных лагерях, где студенты учатся выполнять профессиональные виды деятельности в качестве воспитателей и вожатых (как правило, после второго курса);

---

<sup>66</sup> Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Кривунь М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза : монография.– Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 147-159.

-в городских и сельских школах по классному руководству (на третьем курсе);

-в средних общеобразовательных школах в качестве учителя и классного руководителя (на выпускном курсе).

Преподаватели кафедры педагогических технологий ЯГПУ организуют проектирование индивидуальной образовательной деятельности студентов на период подготовки и прохождения педагогической практики в процессе изучения педагогических дисциплин, студенты при этом оформляют специальный портфолио.

**Основной идеей педагогической практики** студентов является развитие индивидуальных способностей будущих педагогов, становление индивидуального стиля профессиональной деятельности, что достигается при соответствующем психолого-педагогическом сопровождении индивидуальной образовательной деятельности студентов. Покажем, как осуществляется такое сопровождение на примере практики по классному руководству, когда студенты должны освоить основные профессиональные действия по организации внеурочной деятельности детей.

**Функции сопровождающего** в период педагогической практики по классному руководству выполняют преподаватель педагогики, работающий на факультете; групповые методисты, преподаватели кафедры педагогических технологий; классные руководители, представители администрации школы, прежде всего заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, психолог и другие работники образовательного учреждения. Функция координации осуществляется на факультете ответственным за практику преподавателем педагогики, в школе - групповым методистом.

Представим психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности студентов на разных **этапах организации педагогической практики**<sup>67</sup>.

**Подготовительный этап.** На данном этапе можно определить две основные **цели сопровождения**:

- создание условий для организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в период педагогической практики;

---

<sup>67</sup>Там же. - С.147-160.

- подготовка педагогов учреждения, на базе которого будет проходить практика, к взаимодействию со студентами.

Преподаватель, ответственный за практику по классному руководству на факультете, проводит совещание с педагогами-методистами групп, которые руководят практикой на базе учреждений, с целью выработки единых подходов к сопровождению деятельности студентов.

На данном этапе предусмотрены следующие действия преподавателей:

- обсуждение программы педагогической практики студентов;

- выделение профессиональных компетенций, согласно ФГОС ВПО, которые должны быть сформированы у студентов в результате прохождения педагогической практики;

- выделение в дисциплине тем и разработка комплекса вариативных практических заданий, позволяющих систематизировать теоретические знания и создать модели решения различных педагогических задач, овладеть способами организации образовательного процесса в школе.

В период практики студент тесно взаимодействует с классным руководителем, заместителем директора по воспитательной работе, психологом, социальным педагогом. Важно, чтобы работники школы были знакомы с программой практики, требованиями к студентам-практикантам, знали о своих функциях как сопровождающих деятельность будущих педагогов. Групповой методист проводит совещание с представителями администрации и педагогического коллектива, совместно с ними организует обсуждение видов и форм деятельности практикантов. Целесообразно составить план по организации и проведению семинаров и консультаций для работников школ по содержанию педагогической практики: «Практика в системе подготовки студентов», «Программа педагогической практики», «Особенности выполнения практических заданий», «Критерии оценки, требования, предъявляемые практикантам», «Создание условий для стимулирования деятельности студентов по формированию индивидуального стиля»; «Совместная деятельность педагогов и студентов по реализации программы педагогической практики». Осуществление вышперечисленных действий способствует более эффективной реализации программы педагогической практики, так как своевременная подготовка класс-

ных руководителей позволяет им оказать помощь студентам в формировании основ индивидуального стиля педагогической деятельности.

С заместителем директора по воспитательной работе групповой методист договаривается о проведении для студентов семинаров и мастер-классов работниками учреждения, открытых обучающих воспитательных мероприятий опытными педагогами. Перед началом практики педагог-методист встречается с классными руководителями, специалистами, которые будут проводить занятия и открытые мероприятия, чтобы согласовать содержание подготовки студентов и взаимодействия с ними.

**Мотивационный этап.** *Цель сопровождения* – помочь студентам осознать важность и значимость предстоящей педагогической практики, целенаправленной деятельности по формированию профессионально значимых компетенций, ответственность за организацию воспитательной работы с детьми.

Мотивация на педагогическую практику осуществляется в процессе изучения студентами курсов «Теория и методика воспитания», «Технологии педагогической деятельности», когда они оформляют портфолио для педагогической практики, выполняя специальные задания на период педагогической практики, обсуждают острые проблемы воспитания детей, связь теоретических положений с практической деятельностью.

На данном этапе актуализуются психолого-педагогические знания, составляющие основу практической деятельности, осознаются требования, предъявляемые к педагогу, классному руководителю. Преподавателю необходимо создать условия для формирования положительной мотивации студентов на период практики, осознания студентами значимости и необходимости выполнения практических заданий в процессе изучения дисциплины для решения задач практики, адекватной самооценки студентами своих возможностей и способностей. На данном этапе могут быть использованы следующие средства: анализ видеозаписей уроков, мероприятий; организация дискуссий, деловых игр, моделирование педагогических ситуаций; организация встреч, консультаций с педагогами школ, которые демонстрируют, доказывают будущим педагогам важность использования педагогической теории в практике.

**Диагностический этап.** *Цель сопровождения* на данном этапе - обеспечить адекватность самооценки студентами уровня сфор-

мированности компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в качестве классного руководителя. Самодиагностика и самооценка позволяют студентам определить профессиональные качества, компетентности, на развитие которых будут нацелены действия студента и его сопровождающих. Преподаватель помогает студентам осознать содержание профессиональных компетенций, соотнести их с различными видами профессиональной деятельности.

На основе результатов самодиагностики студент совместно с преподавателем (при необходимости) ставит индивидуальные задачи профессионального самосовершенствования и развития на период подготовки к педагогической практике и ее прохождения. Анализ полученных результатов самооценки помогает студенту сформулировать собственные цели; самоопределиться по отношению к выявленным проблемам; выработать личностное отношение к педагогической практике.

На данном этапе могут быть использованы следующие формы:

- знакомство студентов с профессиональным стандартом педагога, определение требований к классному руководителю;
- обсуждение совместно со студентами требований к молодому специалисту;
- анализ содержания и программы педагогической практики;
- определение перечня компетентностей, которые необходимо формировать у студентов в период практики;
- обсуждение содержания этих компетентностей;
- подготовка студентов к оцениванию сформированности профессиональных компетентностей;
- самооценка студентами, а затем взаимооценка сформированности этих компетентностей у каждого к началу практики.

Функции преподавателя как сопровождающего: мотивация на понимание студентами своего уровня подготовленности к педагогической практике, предоставление студентам необходимой информации для самодиагностики, помощь в обработке и анализе материалов самодиагностики, постановка проблемных вопросов, индивидуальное собеседование.

**Этап целеполагания. Цель сопровождения** - обеспечить проектирование перспективных и оперативных индивидуальных целей практической деятельности на основе результатов самодиагностики и общих целей прохождения педагогической практики.

В связи с разным исходным состоянием готовности к педаго-



гической практике у разных студентов общая цель должна быть индивидуализирована. Преподаватели оказывают необходимую помощь студенту в определении профессиональных компетенций, на развитие которых необходимо обратить внимание в период педагогической практики; постановке задач по профессиональному саморазвитию; подборе педагогических средств, обеспечивающих эффективность решения поставленных задач.

Преподаватель организует коллективное целеполагание, когда определяются организационно-педагогические задачи с учетом особенностей образовательного учреждения, создает условия для включения практикантов в процесс целеполагания индивидуальной деятельности, организует подготовительные занятия, предполагающие ознакомление будущих педагогов с образовательным учреждением. На этапе целеполагания проводятся мастер-классы по выработке групповых и индивидуальных целей на период практики, установочная конференция в вузе и конференция в образовательном учреждении с участием работников школы и классных руководителей, моделирование типичных педагогических ситуаций, разработка критериев взаимо- и самооценки форм практической деятельности.

**Этап планирования. Цель сопровождения** – помочь студентам разработать индивидуальные программы практики на основе поставленных индивидуальных задач и результатов целеполагания.

Данный этап педагогической практики состоит в создании студентами индивидуальных программ, планов на период педагогической практики; выборе и разработке вариантов практических заданий с учетом интересов и возможностей студентов; выборе формы отчетности по результатам практики; определении темы творческой работы (исследовательского проекта, методической разработки формы).

Создаваемые программы предполагают определение видов работ, выполняемых ежедневно, и практических заданий, которые должны быть отражены в дневнике педагогической практики. Студентам предлагаются разные уровни выполнения обязательных видов деятельности в период практики (таблица 27). Также составляется перечень функциональных обязанностей практиканта.

**Уровни выполнения видов деятельности студентами  
в период практики**

<b>Виды деятельности</b>	<b>Базовый уровень</b>	<b>Продвинутый уровень</b>	<b>Творческий уровень</b>
1. Первая встреча – знакомство с классом	Проведение варианта, разработанного на занятии	Внесение в предложенный вариант собственных идей	Разработка и проведение собственного варианта встречи
2. Проведение диагностики	Проведение диагностики по плану, разработанному на занятиях в университете с использованием стандартных диагностических методик, представление анализа полученных результатов	Проведение диагностики, разработанной на занятии, с учетом специфики возраста, особенностей коллектива и предложений классного руководителя представлению анализа полученных результатов	Проведение диагностики с использованием самостоятельно разработанных диагностических методик, представление анализа полученных результатов
3. Целеполагание и планирование.	Проведение собрания по коллективному целеполаганию и планированию по плану, разработанному на занятиях в университете	Проведение собрания по коллективному целеполаганию и планированию по плану, разработанному с учетом ситуации в детском коллективе, особенностей детей, предложений классного руководителя, включение собственных приемов организации деятельности детей	Проведение собрания по коллективному целеполаганию и планированию по плану, разработанному самостоятельно с элементами индивидуального целеполагания и планирования своей деятельности каждым ребенком
4. Организация формы воспитательной работы	Организация воспитательного мероприятия на основе готовой методической разработки, которая обсуждена с детьми	Организация известной формы воспитательной работы, модифицированной студентом в процессе коллективного обсуждения с детьми	Организация формы воспитательной работы, сконструированной студентом самостоятельно на основе коллективного планирования совместно с детьми

Из таблицы видно, что в основу программы положена самостоятельная педагогическая деятельность студента, предусматривающая взаимодействие с учащимися, педагогами и специалистами.

Для более эффективной организации профессиональной дея-

тельности по формированию индивидуального стиля будущего педагога в период практики необходимо предусмотреть различные варианты реализации ее программы, содержания, форм, выполняемой студентами роли. Это позволяет учитывать индивидуальные способности практикантов, специфику факультета, пожелания администрации образовательного учреждения.

При составлении индивидуальной программы практики студент формулирует индивидуальную цель, составляет план работы, отражающий основные виды деятельности классного руководителя, предполагает, какой получит личный результат, в какой форме его представит, определяет систему самооценки деятельности. Результаты диагностики, поставленные цели и задачи становятся основанием для осуществления выбора студентом вариантов практических заданий, форм отчетности.

Будущий педагог может попробовать себя и в различных профессиональных ролях: классный руководитель, организатор кружка или клуба по интересам, помощник организатора воспитательной работы в школе и т.д. Данные варианты предусматривают различный масштаб и характер деятельности, которые выбираются студентом в зависимости от его индивидуальных особенностей, интересов, профессиональных планов. Подчеркнем, что уровень подготовленности студентов разный, поэтому общие задачи и программа практики должны быть индивидуализированы.

На данном этапе преподаватель направляет деятельность студента, контролирует процесс создания индивидуальных проектов, помогает отобрать уровень выполнения заданий, оказывает помощь в случае затруднений, консультирует, побуждает к творчеству и самостоятельным решениям. Преподаватель обращает внимание студентов на то, что после изучения детского коллектива и плана работы классного руководителя, организации коллективного планирования с детьми необходимо внести коррективы в свой индивидуальный план, уточнить индивидуальную программу практики.

**Содержательно-технологический этап.** *Цель сопровождения* – содействовать успешному выполнению индивидуальной образовательной программы студента.

Этот этап включает в себя реализацию индивидуальных проектов прохождения педагогической практики, выполнение базовых (обязательных) и вариативных (индивидуальных) практических заданий. Преподаватель вуза, групповой методист предоставляют студен-

там возможность принимать самостоятельные решения, чтобы добиться положительных результатов, создают ситуации выбора и овладения различными социальными и профессиональными ролями (классный руководитель, организатор кружка, клуба, помощник организатора воспитательной работы в школе, педагог-организатор и др.), ориентируясь на интересы и потребности студентов, стимулируют творческую активность студентов.

Многое зависит от отношений студента с классным руководителем, который не должен устраниваться в этот период от воспитательной работы в детском коллективе, а корректно (а иногда скрыто) сопровождать каждый шаг студента, тактично регулировать взаимоотношения студента и школьников. В свою очередь преподавателю-методисту важно своевременно выявлять проблемы, которые возникают у студента во взаимодействии с классным руководителем, детьми и оперативно реагировать на сложные, трудно разрешимые самим студентом ситуации. В связи с этим необходимо договориться со студентами о встречах, когда будут подводиться итоги прошедшей недели, а также определить время для индивидуальных консультаций и встреч.

В период практики необходимо организовать проведение семинаров, мастер-классов для студентов опытными учителями, классными руководителями. Групповой методист совместно с заместителем директора по воспитательной работе обсуждают содержание и методику проведения таких занятий, учитывая актуальные воспитательные проблемы, уровень подготовленности студентов, передовой опыт учреждения и инновационные направления деятельности педагогов. В процессе таких занятий происходит обмен идеями, обсуждение проблемных и спорных вопросов. Практиканты получают информацию непосредственно от учителей, работающих в условиях образовательного учреждения, что оказывает существенное влияние как на развитие интереса к профессии, так и на формирование системы знаний о специфике деятельности классных руководителей, важных профессиональных умений. Занятия педагогов со студентами могут проводиться в разных формах (мини-лекция, открытое мероприятие с последующим обсуждением, «круглый стол», диспут, деловая игра и т.п.) в зависимости от уровня подготовки практикантов по тому или иному вопросу.

Студенты получают индивидуальные консультации, выполняют индивидуальные задания, направляющие и корректирующие

их деятельность. На данном этапе могут быть использованы следующие средства: специальные занятия, групповые и индивидуальные консультации с учетом пожеланий студентов, проведение конкурса на лучшую творческую работу, выполненную в период практики, занятия-практикумы, участие студентов в проведении мастер-классов и семинаров для педагогов.

**Рефлексивно-аналитический этап.** *Цель сопровождения* на данном этапе - обеспечить объективный анализ и рефлекссию результатов реализации программы практики, профессионального развития студентов, формирования у них индивидуального профессионального стиля.

Особое внимание в период педагогической практики следует обращать на развитие у студентов умений, связанных с анализом собственной деятельности, подготовленности к педагогическому труду; содействовать формированию у каждого студента требовательного и критического отношения к себе, умения диагностировать причины своих творческих успехов и неудач.

Студентам рекомендуется отражать анализ результатов деятельности в рабочей тетради, где предлагается проанализировать эффективность педагогической практики по следующей схеме:

- ваши достижения;
- трудности;
- главные педагогические выводы;
- предложения по совершенствованию индивидуального стиля деятельности.

Данный этап включает самоанализ, самооценку студентами своих достижений, трудностей, ошибок; анализ соотношения задач и результатов собственной деятельности с идеальным образом педагога; определение причин недостатков своей работы; поиск возможных вариантов совершенствования деятельности; составление рекомендаций на последующие этапы обучения и педагогическую практику.

В процессе практики классный руководитель (методист) предлагает студенту оценить результаты своих действий, ставит проблемные вопросы, которые позволяют студенту самому осознать возникающие проблемы, вместе выработать правила действий в сходных ситуациях.

Методист организует коллективный анализ и оценку деятельности студентов при проведении открытых уроков, различных форм воспитательной работы, конференции по итогам практики, собеседо-

вания, консультации по оформлению отчетной документации, стимулирует самоанализ решения поставленных целей и задач, рефлексию.

Реализацию цели данного этапа обеспечивают заполнение листа самоотчета и самооценки проведения различных форм практической деятельности, взаимооценка проводимых занятий, карта профессионального роста, «Дневник педагогической практики», «Рабочая тетрадь практики», «Портфолио практики», «Заметки практиканта», итоговая конференция, «круглый стол», презентация лучших проектов педагогической деятельности.

Преподаватель также может предложить различные варианты представления итогов педагогической практики, которые позволяют формировать субъектную позицию студентов и стимулировать их профессиональный рост: конкурс индивидуальных планов по воспитательной работе с детьми; защита совместных проектов; участие в конкурсах: «Лучшее воспитательное мероприятие», «Лучший социальный проект»; подготовка публикаций статей о прохождении практики и авторских разработок.

Руководители и методисты практики предусматривают подведение итогов деятельности будущих педагогов и помогают студентам подготовиться к этому процессу, который осуществляется следующим образом:

- проведение коллективного анализа в детском коллективе, где подводятся итоги совместной деятельности студента и детей с учетом поставленных на этот период задач;

- самоанализ выполнения индивидуальной программы практики на основе материалов коллективного анализа, что фиксируется практикантом в рабочей тетради (дневнике);

- заключительная конференция в школе с участием педагогов школы, на которой оценивается работа студентов, отмечаются их достижения, высказываются пожелания; анализируются приобретенные ими практические умения и навыки, оценивается реальная помощь студентов детям, классным руководителям, школе;

- самоанализ работы в период практики в процессе оформления отчетной документации, самооценка степени реализации профессиональных, воспитательных и организационно-педагогических задач, определенных студентами в начале практики;

- факультетская конференция по итогам практики, где студенты в творческой форме представляют личные достижения и результаты деятельности группы на базе учреждения, обсуждают

проблемы подготовки и организации педагогической практики по классному руководству;

- индивидуальное собеседование со студентами по результатам самоанализа.

Студентам при оформлении итоговой отчетной документации предлагается определить задачи по своему профессиональному развитию:

- а) на период обучения в вузе;
- б) на следующую педагогическую практику.

Критическая оценка своей деятельности помогает студентам наметить пути самосовершенствования, а методистам вуза скорректировать программу дальнейшей педагогической практики с учетом выявленных проблем и предложений студентов.

Учитывая этапы сопровождения деятельности будущих педагогов в период практики, изложенные выше, важно спроектировать и осуществить сопровождение студентов и на других практиках по воспитательной работе. Очевидно, что логика, этапность педагогического сопровождения деятельности студентов при этом сохраняется. В то же время развивается субъектность, усложняются функции, профессиональные действия будущих педагогов, изменяется позиция, степень самостоятельности и ответственности студентов.

Многoletний опыт организации педагогической практики будущих педагогов подтверждает необходимость системности и преемственности сопровождения, реализации выше обозначенных этапов, совместных действий студентов, преподавателей вуза, педагогов школ на всех этапах сопровождения и во всех видах практик.

## **2.8. Технология развития эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза<sup>68</sup>**

**© Ю. В. Яковлева**

XXI век в России сопровождается рядом сложных и противоречивых процессов, которые коснулись и современной системы образования. Эти процессы создают такую социокультурную и об-

---

<sup>68</sup>Яковлева Ю.В. Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога : учебно-методическое пособие. – Germany, Saarbrücken : Palmarium Academic Publishing, 2014. – 101 с.

разовательную ситуацию, выход из которой требует развития высококвалифицированных кадров. Между тем труд учителя по многофункциональности, разнообразию видов деятельности, нервному и физическому напряжению продолжает оставаться в разряде «сложных». При этом деятельность и поведение учителя определяется общепринятыми нормами и требованиями, соответствовать которым на практике бывает довольно трудно в силу специфики педагогической профессии.

Многочисленные исследования (Л.М. Аболина, А.А. Баранова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, В.Л. Маришук, В.И.Михеева, В.Н. Смирнова, А.Е. Ольшанниковой) свидетельствуют о напряженности данной профессии, связанной с систематическими ситуациями оценки, частыми и длительными контактами с учащимися, родителями, снижением престижности педагогического труда, высокой вероятностью возникновения деловых и межличностных конфликтов. Эмоциональная напряженность особенно влияет на молодых педагогов. Синдром «эмоционального выгорания» при отсутствии систематической работы по его профилактике начинает проявляться у будущих педагогов еще в период обучения в вузе. После переживания негативных эмоций в период педагогической практики у многих студентов значительно снижается мотивация дальнейшего развития в педагогической профессии.

В силу этого решение многих вопросов здоровьесбережения педагогов непосредственно связано с развитием эмоциональной устойчивости учителей еще на этапе подготовки к профессиональной деятельности.

Термин «эмоциональная устойчивость» имеет большое количество толкований, но проведенный анализ имеющихся точек зрения на проблему сущности понятия, а также изучение его структуры, позволило прийти к выводу о том, что эмоциональная устойчивость — это интегративное свойство личности, проявляющееся в умении поддерживать динамическое равновесие между сохранением адекватного поведения в эмоционально значимой ситуации и восстановлением или поддержанием целостности личности, ее комфортного эмоционального состояния после стресса. Эмоциональная устойчивость педагога является профессионально значимым качеством личности, позволяющим контролировать проявление эмоций и адекватно действовать в напряженных эмоциональных ситуациях практической педагогической деятельности. Она



уменьшает отрицательное воздействие сильных эмоциональных воздействий и предупреждает стресс.

Осознание этого требует проведения целенаправленной работы по развитию эмоциональной устойчивости будущих учителей, поэтому студенты педагогического вуза должны быть мотивированы на использование этого качества как в профессиональной педагогической деятельности, так и в социуме вообще. Именно поэтому встает вопрос о прогнозировании и подготовке возможных способов развития эмоциональной устойчивости учителя. Успешность решения указанной задачи зависит от того, какие подходы становятся ориентиром в построении педагогической деятельности по развитию эмоциональной устойчивости будущих педагогов.

Процесс профессиональной подготовки будущих учителей – это активный процесс, в ходе которого должно происходить переосмысление студентами уже имеющихся знаний. В связи с этим процесс профессионального развития студентов должен строиться с учетом следующих принципиальных позиций: отказа от прямой передачи знаний и готовых решений проблемных профессиональных задач; осознания отсутствия «правильных» и однозначных решений этих задач; рефлексии собственного и чужого (преподавателя, коллег-студентов) опыта, его творческого переосмысления; последовательного перехода от решения несложных профессиональных задач к построению более широко структурированных альтернатив деятельности с последовательным увеличением доли самостоятельности. Из этого следует, что ключевым подходом к развитию эмоциональной устойчивости будущих педагогов становится **рефлексивно-деятельностный**.

Рефлексия обладает рядом функций, которые направлены на оценку сложившейся ситуации, определение возможностей, ресурсов, готовности личности к поиску решения, построение нового смыслового поля ситуации, создание условий для разрешения поставленных задач, расширение горизонтов и переход на новые уровни принятия решения от эмоциональных и стереотипных к новым и творческим.

Принимая во внимание, что эмоциональная устойчивость педагога – это профессионально значимое качество личности, позволяющее адекватно действовать в напряженных эмоциональных ситуациях практической педагогической деятельности, процесс ее развития невозможен без моделирования ситуаций жизни с опере-

жением некоторых привычных стереотипов, с целью включения студентов в преобразование сложных ситуаций. Для этого становится необходимым учет положений **ситуационного подхода**, которые требуют рассмотрения процесса обучения как необходимого момента личностно-развивающей ситуации. Ситуация выносится из повседневной жизни некоторыми специальными измерителями, которые задаются теорией, концепцией, моделью данной ситуации.

Основой ситуационного подхода является научение правилам выбора, осуществляемым человеком в определенной ситуации. Вариантов таких ситуаций в профессиональной деятельности педагога огромное количество, и мы должны развивать готовность обучающихся осуществлять такой выбор взаимоприемлемым для всех участников взаимодействия способом. Однако, даже при условии грамотной организации целенаправленного процесса научения выбору и принятия решения, невозможно научить будущего педагога поступать «правильно» в каждом конкретном случае осуществления выбора. Поэтому мы считаем, что развитая эмоциональная устойчивость позволяет сформировать определенный алгоритм принятия решения в любой сложной эмоциональной ситуации, вследствие чего отпадает необходимость научения определенному поведению в каждом конкретном случае.

Отметим, что педагогическая ситуация может вести как к развитию, так и к депривации личности. Это связано с тем, что опыт, который выносится разными людьми из объективно одинаковых ситуаций, может быть существенно различным. Ситуации – это всегда процесс взаимодействия, они по-разному воспринимаются и переживаются различными личностями. Поэтому с целью создания педагогически эффективных ситуаций мы считаем необходимым учет положений **лично-ориентированного подхода**, который заключается в ориентации процесса образования на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности.

Личностно-ориентированный подход предполагает определение индивидуальных проблем, специальных задач, соответствующих индивидуальным и личностным особенностям, обоснованный выбор педагогических средств и действий, позволяющих развивать эмоциональную устойчивость у каждого студента с учетом его возможностей и перспектив развития.

Особенностью лично-ориентированного подхода являет-

ся то, что «шаги» ученика тщательно продумываются и сопровождаются педагогом в скрытой, ненавязчивой форме с учетом уровня сформированности субъектности ученика. В результате у него формируется уверенность в том, что он все понял и все сделал сам. То есть, педагог не влияет на ученика и его деятельность, а создает условия для самостоятельного выбора и самоопределения<sup>69</sup>.

По мнению Е.В. Бондаревской, технологический арсенал личностно-ориентированного подхода составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития студента, предоставление учащемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений и творчества<sup>70</sup>.

Реализация вышеобозначенных теоретико-методологических подходов к организации процесса развития эмоциональной устойчивости становится возможной при соблюдении ряда педагогических принципов указанного процесса.

**Принцип профессионального закаливания** предполагает включение студентов в ситуации из профессиональной деятельности педагогов, демонстрирующие негативные ее проявления, требующие овладения определенными способами их преодоления и предотвращения, адекватными индивидуальным особенностям будущего педагога; формирования профессионального иммунитета, эмоциональной устойчивости, рефлексивной позиции.

В педагогическом вузе преподаватель должен быть примером и образцом поведения для студента, поэтому наиболее распространенными типами построения взаимоотношений в системе «преподаватель-студент» являются сотрудничество и диалог. Постоянный комфорт этих отношений приводит к тому, что будущий педагог не всегда может приспособиться к отношениям более сложным, менее для него благоприятным, происходящим, в частности, в его про-

---

<sup>69</sup>Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Кривунь М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза : монография. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2014. – 260 с.

<sup>70</sup>Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. - М.– Ростов-н/Д., 1999. - 560 с.

фессиональной деятельности. В процессе обучения в вузе формируется так называемое ожидание благоприятных отношений в профессиональной деятельности как нормы. Зачастую в реальной жизни это бывает не так.

При организации профессиональной подготовки будущих педагогов этот принцип реализуется в следующих правилах:

- проблемы профессиональных отношений надо учиться решать до их реального возникновения, а не только в процессе проявления;

- осознание возможных барьеров и трудностей профессиональной деятельности - залог успешной карьеры в дальнейшем;

- не только успех, но и негативный опыт способствуют становлению профессионала;

- волевых усилий для преодоления трудностей у человека не будет завтра, если их нет сегодня;

- нельзя предусмотреть все трудности профессиональной деятельности, но человеку надо быть готовым к их преодолению.

**Принцип создания ситуаций успеха** неразрывно связан с ранее описанным принципом, поскольку «моральные силы для преодоления своих слабых сторон ребенок черпает в своих успехах» (В.А. Сухомлинский)<sup>71</sup>. Ш.А. Амонашвили писал, что успех в деятельности создает мощную эмоциональную доминанту, выражающуюся в уверенности в своих силах, стремлении к сотрудничеству, сотворчеству, самопознанию и саморазвитию<sup>72</sup>.

С социально-психологической точки зрения успех – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности, переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, либо превзошел их. С педагогической точки зрения ситуация успеха определяется как целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом. Со-

---

<sup>71</sup>Сухомлинский В.А. О воспитании. – М. : Политиздат, 1988. – 270 с.

<sup>72</sup>Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – М. : Ин-т практ. психол., Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 539 с.

здание ситуаций успеха строится на целенаправленном сочетании психолого-педагогических приемов, которые способствуют осознанному включению каждого студента в учебно-познавательную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивают положительный эмоциональный настрой на выполнение учебной задачи и адекватное восприятие результатов своей деятельности<sup>73</sup>.

Средством реализации вышеназванных подходов и принципов является технология развития эмоциональной устойчивости будущих учителей, в основе которой лежит общий алгоритм субъектно-ориентированной технологии, разработанной Л.В. Байбородовой (см. раздел 1.5. данной монографии).

Предложенный алгоритм реализуется в учебном процессе, а каждый «шаг» конкретизируется специальными техниками и приемами, Охарактеризуем их.

**Этап самодиагностики** заключается в изучении и оценке студентом индивидуально-психологических особенностей личности и уровня развития эмоциональной устойчивости с целью осознания своих возможностей и отслеживания динамики развития указанного качества.

Высокую эффективность показывают следующие стартовые методы диагностики:

- Методика «Педагогические ситуации», включающая набор проблемных ситуаций из школьной жизни с возможностью выбора варианта ответа, каждый из которых оценивается определенным количеством баллов в соответствии с ключом. Методика позволяет оценить уровень развития педагогических способностей испытуемого.

- Диагностика «Самооценка профессиональных качеств студента», которая позволяет определить характер и тесноту связи между отношением человека к профессиональным качествам педагога и самооценкой тех же качеств у самого себя. Результаты методики способствуют осознанию реального и идеального профессиональные образов «Я-педагог». Во время обучения в вузе профессиональные образы чаще не совпадают, что является источником самосо-

---

<sup>73</sup>Лопатин А.Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников: монография. – Кострома : КГУ имени Н.А. Некрасова, 2014. – 488 с.

вершенствования личности студентов и стремления к ее развитию.

После проведения диагностики и обработки результатов студенты самостоятельно анализируют полученные данные и дают первоначальную их интерпретацию, а также разрабатывают рекомендации по развитию индивидуальных особенностей, проектируют пути, средства совершенствования профессионально важных качеств личности через организацию образовательной деятельности.

**Этап самоопределения** заключается в размышлении студентов о себе, будущей профессии, практической деятельности, что способствует осмыслению и формированию профессиональной мотивации и мотивации учения, осознанию индивидуального смысла развития эмоциональной устойчивости.

Развитию мотивационной сферы студента способствует упражнение «Личность учителя», результатом которого становится сначала индивидуальный кластер, содержащий перечень качеств личности «идеального педагога», возможно в иерархической последовательности, а после - обобщенный кластер, разработанный в процессе общего обсуждения и содержащий список наиболее значимых качеств, одним из которых, как показывает практика, студенты считают эмоциональную устойчивость педагога. Таким образом, упражнение вызывает стремление студентов к саморазвитию личности, совершенствованию своих возможностей.

Целью **этапа целеполагания** являются прежде всего осознание и постановка цели, которая представляет собой обобщенный идеальный результат, к которому стремится студент совместно с преподавателем. Результативности процесса целеполагания способствует упражнение «Проектное рисование «Я-педагог». Задача каждого из студентов - на листе бумаги нарисовать образ педагога, каким бы он хотел стать, на другом листе – образ педагога, каким он представляет себя сейчас. Далее студент сравнивает рисунки «себя будущего» и «себя настоящего», на основе самоанализа отвечает на вопрос: что мне нужно сделать, чтобы стать таким, каким я хочу быть? Ответ на этот вопрос, а также результаты самодиагностики являются основой для постановки цели индивидуально для каждого студента.

Еще одним способом проведения целеполагания является решение кейса «Педагогическая этика», имеющего целевой основой задачу научить студентов выявлять этические ценности, дающие педагогу моральное право учить других детей. Кейс также

направлен на обучение студентов решать педагогическую задачу - «умение проектировать и осуществлять профессиональное самообразование, выявлять проблемы в осуществляемой профессиональной деятельности и определять способы их решения». Решение кейса предполагает изучение следующих материалов: знакомство с понятиями «педагогическая этика» и «этика образования»; категориями педагогической этики – «педагогическая мораль», «нравственное сознание педагога», «нравственное отношение педагога».

Работа с этим кейсом способствует процессу осознания себя в педагогической деятельности, развитию системы личностных представлений будущего педагога о самом себе – развитию образа «Я-педагог», который ответственен за осмысление себя в ситуациях, когда личностные качества учителя (или их отсутствие) выступают как преграда к собственной активности или способствуют самореализации. На этом основании складываются представления личности о самой себе, они могут быть реалистичными — «какой я есть» — и идеальными — «каким я хотел бы быть», что в свою очередь стимулирует студента к развитию профессионально значимых качеств педагога.

*Этап реализации* развития эмоциональной устойчивости будущего учителя предполагает рассмотрение вопросов эмоциональной культуры педагога, культуры педагогического общения, изучение способов саморегуляции в эмоционально напряженных ситуациях практической педагогической деятельности, а также алгоритма решения конфликтных педагогических ситуаций.

Эффективным упражнением по освоению последнего является решение педагогических ситуаций из школьной жизни самих студентов. В результате сбора, систематизации, обобщения и классификации таких ситуаций было выявлено два наиболее распространенных типа:

1. конфликт между группами детей в классном коллективе во внеурочной деятельности;
2. конфликт между учителем-предметником и учащимся в учебном процессе.

На основе выделенных ситуаций были разработаны кейсы, имеющие следующую наполняемость.

1. Кейс по решению проблемы в детском коллективе.

Ситуация. В середине весны перед учениками 11 класса

встал вопрос о проведении выпускного вечера. Поскольку старшеклассники считали себя взрослыми, самостоятельными людьми, на классном собрании было принято решение о возложении основных полномочий по организации праздника на актив класса. Но во время подготовки актив постоянно сталкивается с проблемами: основной коллектив отказывается от любых идей, предложенных организаторами, проявляет пассивность во время обсуждения. В классе назревает конфликт. Как в этой ситуации должен повести себя классный руководитель?

Материалы для решения:

- Выписка из типового положения о деятельности классного руководителя.

- Психологические проблемы школьников в сфере взаимоотношений как источник конфликтов.

- Выбор типа поведения и педагогического общения педагога как способ конструктивного разрешения конфликта в коллективе детей.

- Методы профилактики подростковых конфликтов.

2. Кейс по решению проблемы между учителем и учеником в учебном процессе.

Ситуация 1. На одном из уроков русского языка у ученика и педагога произошла дискуссия о возможности написания слов «Компания» и «Кампания». Ученик утверждал, что правильность написания зависит от смыслового значения слова, учитель не соглашалась. Спор сильно раздражал учителя, поэтому она напомнила ученику о своем статусе. Услышав упреки, ученик открыл словарь и подошел к педагогу. Он был прав. Учитель...

Ситуация 2. Учащийся 10 класса вступил в конфликт с учителем химии. Предмет он знает. Один из вопросов слушал на подготовительных курсах в институте, но понял его неправильно. Этот же вопрос рассматривали в школе на уроке. Ученик имел о нем уже сложившееся представление (неверное). Поэтому объяснений учителя не принял, хотя она была права. На этой почве возник конфликт, который усугублялся и дошел до того, что учащийся перестал заниматься химией, стал вызывающе вести себя на уроках...

Задание: сравните предложенные ситуации, попытайтесь найти решение каждой из них.

Материалы для решения:

- Понятие «педагогической компетентности», подходы раз-



личных авторов к определению понятия «профессиональная компетентность педагога».

- Статья В.Д. Шадрикова «Базовые компетенции педагогической деятельности».

- Проблемы профессиональной деформации педагогов и пути их преодоления.

- Смысловые барьеры между учителем и учеником и способы их разрешения.

- Схема «Как реагировать на поступок?»

Решение вышеописанных кейсов вызывает сильный эмоциональный отзыв у студентов, активизирует их работу, стимулирует на успех, поскольку ситуации, описанные в них, имеют основной их личный опыт. Рассмотрение проблем спустя некоторое время способствует активной рефлексивной деятельности, помогает взглянуть на ситуацию с разных сторон, более объективно подойти к выбору решения.

Для развития эмоциональной устойчивости студентов важно показать им роль в профессиональной деятельности педагога таких понятий как «эмпатия», «экспрессивность», «эмоции». Для этого организуется упражнение в форме судебного заседания – обсуждения, имитирующего судебное разбирательство (слушание дела). Например, студентам предлагается обсудить дело «экспрессии» и ее о роли в педагогической деятельности. Они выбирают роли судьи, адвоката, прокурора, истца, ответчика, присяжных заседателей, в соответствии с которыми самостоятельно готовятся к рассмотрению «дела». Во время занятия разыгрывается непосредственно само заседание и выносится решение по делу: «Будущий педагог нуждается в специально направленной работе по развитию языка экспрессии, чтобы она обладала мягкими формами, была достаточно доходчива, выразительна и заражала учеников положительными эмоциями».

Пониманию роли эмоций, их внешнего проявления в жизни человека, а также в профессиональной деятельности учителя, также способствуют упражнения «Контакт масок» и «Эпитеты», которые строятся в соответствии с алгоритмом технологии «Образ и мысль».

Выполнение упражнения «Эпитеты», предполагает осмысление и анализ эмоциональных состояний человека изображенных на карточках, выявление причин эмоции, размышление о ситуациях

их повлекших, выстраивание цепи событий, способствующих переходу из одной эмоции в другую. Студенты стараются определить особенности мимики, сопровождающую ту или иную эмоцию, выявить разницу между близкими понятиями, такими как тревожность и настороженность; спокойствие и безразличие; усталость и уныние. Сами изображают эти эмоции. Такая интерпретация упражнения способствует организации занятия полностью в диалоговой форме, рефлексивному характеру деятельности, инициирует творческую активность, усиливает полноту «проживания-переживания» чувств другого человека, развивая в свою очередь эмпатию.

Развитию навыков педагогически грамотного общения способствует упражнение, которое заключается в просмотре нескольких видеоматериалов, демонстрирующих фрагменты уроков, проводимых педагогами с разными речевыми особенностями (беглая речь, тихий голос, невнятная речь, хорошо поставленный тон). Студентам предлагается рассказать о личностных характеристиках увиденных людей, провести анализ видеофрагментов, а также с помощью «генерации идей» составить правила педагогического общения. Упражнение позволяет студентам определить благоприятный для профессиональной деятельности тип и стиль общения, а также скорректировать свое поведение.

Освоению способов ситуативной саморегуляции во время пребывания в напряженной ситуации способствуют тренинговые упражнения, направленные на освоение приемов регуляции мышечного зажима, дыхания; способов регуляции, основанных на визуализации, отвлечении и самовнушении.

Эффективным способом организации *этапа самоанализа* является применение техники «Синквейн», поскольку глубина самого стихотворения (степень значимости подбираемых определений) позволяет определить качество усвоения полученных знаний. Кроме того, анализ синквейнов, написанных на одну и ту же тему, но в разные периоды времени одним студентом, могут помочь интерпретировать изменения в личностном отношении к изучаемой проблеме, например:

<b>Синквейн на тему «Конфликт» студентки II курса Дарьи С.</b>	
Восприятие понятия до изучения темы «Решение конфликтных педагогических ситуаций»	Восприятие понятия после изучения темы «Решение конфликтных педагогических ситуаций»

Конфликт Личный, неприятный. Разрушает, оскорбляет, разобщает. Часто неизбежен для меня. Столкновение	Конфликт Частный, общественный. Провоцировать, раздражать, ссориться. Столкновение противоположных интересов. Компромисс
---	--

Мы отчетливо видим разницу, проявляющуюся в отношении к изучаемому понятию, уже в начальных строках синквейна: личное отношение, выраженное прилагательными (*личный, неприятный*), меняется на восприятие конфликта как социального явления, глаголы изъявительного наклонения (*разрушает, оскорбляет*) заменяются на неопределенные (безличные) формы (*раздражать, ссориться*), что может говорить о более полном глубоком восприятии конфликта как социального явления, а не личной проблемы. Значительную разницу в эмоциональной окраске несет и завершающая строчка стиха: «столкновение» замещается на «компромисс», тем самым выражая понимание необходимости, а самое главное возможности выхода из конфликта.

На *этапе самооценки* студенты осуществляют повторную диагностику, сравнивают результаты, динамику развития индивидуальных и профессиональных качеств, делают вывод о полученных результатах, осмысливают значимость личного вклада в саморазвитие, значение изученных вопросов в своем профессиональном становлении, степени достижения поставленной цели, эффективности используемых для достижения цели средств. Итогом вновь становится целеполагание и планирование дальнейших действий по достижению намеченной цели.

Таким образом, технология развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов направлена на формирование системы знаний о специфике организации профессиональной деятельности педагога в условиях эмоциональной напряженности, формирование у студентов профессиональной направленности на освоение приемов регуляции сложных эмоциональных реакций и поведенческих состояний, а также подготовку к преодолению профессиональных трудностей.

## 2.9. Технологическое обеспечение сопровождения детей в различных жизненных ситуациях, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями

© И. Г. Харисова

Согласно пункту 5 статьи 5 («Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации») главы 1 («Общие положения») Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» «в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления: создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».<sup>74</sup>

Семейный кодекс Российской Федерации к категории **лиц с ограниченными возможностями здоровья** относит детей-инвалидов либо других детей в возрасте от 0 до 18 лет, не признанных в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющих временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающихся в создании специальных условий обучения и воспитания.<sup>75</sup>

Общепризнан и другой вариант трактовки упомянутого понятия: согласно ему **дети с ограниченными возможностями здо-**

---

<sup>74</sup>Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Гл.1, ст.5.

<sup>75</sup>Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 02.07.2013). Ст. 54.

**ровья** – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.<sup>76</sup> Очевидно, что указанные характеристики связывают понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья» и «дети-инвалиды». Законом Российской Федерации «О социальной защите инвалидов» **инвалид** – это «лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.... Признание лица инвалидом осуществляется лишь федеральным учреждением медико-социальной экспертизы».<sup>77</sup>

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» вводит понятие **«обучающийся с ограниченными возможностями здоровья»**, к данной категории относятся физические лица, имеющие «недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий»<sup>78</sup>

Таким образом, исходя из вышеназванных определений, следует заключить, что особенности детей с ограниченными возможностями здоровья в первую очередь обусловлены биологическими факторами, оказавшими влияние на качественную составляющую процесса развития ребенка, проявляющуюся в недостаточной сформированности у него важных психофизиологических характеристик. В большинстве случаев к данным параметрам относят те, которые (вследствие отклонения их от нормы) ограничивают возможности ребенка и оказывают влияние на успешность его образовательной деятельности в стандартных условиях общеобразовательных организаций.

Существует достаточно большое число классификаций,

---

<sup>76</sup>Там же.

<sup>77</sup>Закон Российской Федерации «О социальной защите инвалидов» от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ.

<sup>78</sup>Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Гл.1, ст.2.

определяющих группы детей с ограниченными возможностями здоровья, большинство из них основывается на специфике развития той или иной психофизиологической характеристики: слух, зрение, речь, опорно-двигательный аппарат, память, мышление, интеллект. В таблице 28 представлены базовые характеристики и особенности работы с детьми, имеющими ограничение возможностей, обусловленные отклонением определенного психофизиологического параметра от нормы. Содержание таблицы разработано с учетом различных подходов к классификациям (М.Варнок, Т. А. Власовой и М.С. Певзнера, Т.В. Егоровой, Г.Н.Коберника и В.Н. Синева, В.А. Лапшина и Б.П. Пузанова, В.В. Лебединского, А.Р. Маллера, Е.И. Ростовых). Также использованы базовые характеристики коррекционных образовательных учреждений, представленные в Письме Минобразования РФ от 4 сентября 1997 г. N 48 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов» (с изм. и доп. от 26 декабря 2000 г.).

Таблица 28

**Группы детей с ограниченными возможностями здоровья**

<b>Группа</b>	<b>Характеристика</b>	<b>Особенности работы</b>
Дети с нарушениями слуха	К категории детей с нарушениями слуха относятся дети, имеющие стойкое двустороннее нарушение слуховой функции, при котором речевое общение с окружающими посредством устной речи затруднено (тугоухость) или невозможно (глухота). Тугоухость – стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи. Тугоухость может быть выражена в различной степени – от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. Детей с тугоухостью называют слабослышащими детьми. Глухота – наиболее резкая степень поражения слуха, при которой разборчивое восприятие речи становится невозможным. Глухие дети – это дети с глубоким, стойким двусторонним нарушением слуха, приобретенным в раннем детстве или врожденным	Обучаются в школах (классах) I вида. В специальных (коррекционных) общеобразовательных) дети-инвалиды по слуху, слабослышащие и глухие
Дети с нарушениями речи	К детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями	Дети с нарушениями речи, в частности заи-

<p>ниями речи</p>	<p>различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. От других категорий детей с особыми потребностями их отличает нормальный биологический слух, зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития. Выделение этих дифференцирующих признаков необходимо для отграничения от речевых нарушений, отмечаемых у детей с олигофренией, ЗПР, слепых и слабовидящих, слабослышащих, детей с РДА и др.</p>	<p>кающиеся дети обучаются в школах (классах) V вида, с дислексией – в школах (классах) VII вида. Дислексия – это частичное специфическое расстройство овладения чтением, обусловленное нарушением высших психических функций</p>
<p>Дети с нарушениями зрения</p>	<p>Слепые дети. К ним относятся дети с остротой зрения от 0 (0%) до 0,04 (4%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками, дети с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т.е. 100%), у которых границы поля зрения сужены до 10 – 15 градусов или до точки фиксации. Слепые дети практически не могут использовать зрение в ориентировочной и познавательной деятельности. Слабовидящие дети – это дети с остротой зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. Дети с пониженным зрением, или дети с пограничным зрением между слабовидением и нормой, - это дети с остротой зрения от 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на лучше видящем глазу с коррекцией.</p>	<p>Слепые и слабовидящие дети обучаются в школах III-IV вида</p>
<p>Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата</p>	<p>Термин «нарушение опорно-двигательного аппарата» носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие генез органического и периферического типа. Двигательные расстройства характеризуются нарушениями скоординированности, темпа движений, ограничение их объема и силы. Они приводят к невозможности или частичному нарушению осуществления движений скелетно-мышечной системой во времени и пространстве. Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в развитии у детей с па-</p>	<p>Обучаются на дому или в обычных классах в зависимости от тяжести заболевания</p>

	тологией опорно-двигательного аппарата отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности различных нарушений	
Дети с задержкой психического развития (ЗПР)	Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Задержка психического развития рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей умственной отсталости. В целом для данного состояния характерны гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий. ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими, неврозоподобными и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребёнка	Дети с ЗПР обучаются в школах (классах) VII вида
Дети с умственной отсталостью	Умственно отсталые дети - дети, имеющие стойкое, необратимое нарушение психического развития, прежде всего, интеллектуального, возникающее на ранних этапах онтогенеза вследствие органической недостаточности ЦНС	Обучаются в школах VIII вида. Главная цель – научить детей читать, считать и писать и ориентироваться в социально-бытовых условиях. При школах VIII вида имеются столярные, слесарные, швейные или переплетные мастерские, где ученики в стенах школы получают профессию. По окончании школы они получают лишь справку о том, что прослушали программу



Дети с множественными нарушениями	К множественным нарушениям детского развития относят сочетания двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) у одного ребенка. Например, сочетание глухоты и слабоумия, сочетание умственной отсталости и слепоты, сочетание нарушения опорно-двигательного аппарата и нарушений речи. В качестве синонимов в литературе используются и другие термины: сложный дефект, сложные аномалии развития, сочетанные нарушения, комбинированные нарушения и, все более утверждающееся в последнее время, - сложная структура дефекта, сложная структура нарушения или множественное нарушение	В школах II вида обучаются глухонемые дети. В школах VI вида для детей, имеющих проблемы в физическом и психическом развитии. Порой такие школы функционируют при неврологических и психиатрических больницах. Основной их контингент – дети с разными формами детского церебрального паралича (ДЦП), спинальными и черепно-мозговыми травмами
Детский аутизм	Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения	

Таким образом, можно выделить следующие проявления особенностей детей с ограниченными возможностями, требующие учета при включении ребенка в деятельность в рамках освоения им образовательной программы и разработки содержания занятий с ним:

- ограниченные возможности восприятия ребенком информации по аудио- или визуальным каналам;
- затруднения, связанные с отклонениями развития опорно-двигательного аппарата, ограничивающие двигательную активность ребенка;
- замедленный темп протекания мыслительных процессов, что накладывает отпечаток на скорость принятия решений и реализации самостоятельных действий;

- сложности в установлении контактов со сверстниками и взрослыми вследствие особенностей восприятия окружающей действительности;

- неразвитость коммуникативных навыков, обусловленная недостаточной сформированностью речевых навыков или ограниченным кругом общения у детей, не посещающих массовую школу или дошкольные образовательные организации;

- сформированная неправильным отношением установка на недоверие к окружающим, боязнь быть непонятым вследствие осознания себя не похожим на других (особенно определенно проявляется у подростков).

Обозначенные выше характеристики оказывают в большей или меньшей степени значимое влияние на организацию образовательной деятельности, в которую включается ребенок. Дети, относящиеся к той или иной группе, характеризуются различными ограничениями возможностей, то есть в определенной мере отличаются от большинства обучающихся в общеобразовательной организации.

Вместе с тем важно понимать, что имеющиеся проблемы ни в коей мере не должны ограничивать возможности ребенка в обучении по общеобразовательным программам. Упомянутые в таблице 28 группы детей имеют особенности, отличающие их от других обучающихся, но это не значит, что они не могут включаться в образовательную деятельность вместе с ними. Педагогу следует понимать, что в настоящее время имеются все возможности для учета особенностей разных категорий обучающихся при организации образовательного процесса, что позволяет реализовывать наиболее благоприятный вариант реабилитации детей с ограниченными возможностями в рамках взаимодействия их со сверстниками, не имеющими отклонений в развитии.

В качестве преимущественного вида обучения детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривается их интеграция в общеобразовательные учреждения. Интегрированное и инклюзивное<sup>79</sup> обучение предусматриваются также в рамках подписанной Российской Федерацией и подготовленной к ее последу-

---

<sup>79</sup>Термины имеют неоднозначную трактовку - английский ученый Т. Бут: «интеграция и инклюзия две фазы одного процесса, сначала просто присутствие, затем полное включение в образовательную систему».

ющей ратификации «Конвенции о правах ребенка», «Декларации о правах инвалидов» для наиболее тяжелой группы детей с ОВЗ – детей-инвалидов.<sup>80</sup>

Указанное выше положение подтверждается и нормативно-правовыми документами, определяющими базовые подходы к организации образовательной деятельности. Так, пункт 4 статьи 79 (Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья) главы 11 (Особенности реализации некоторых видов образовательных программ и получения образования отдельными категориями обучающихся) Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» гласит: «Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность».<sup>81</sup> Упомянутый документ определяет и характеристику понятия «**инклюзивное образование**» - это «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».<sup>82</sup>

Способы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной организации, реализующей образовательные программы, могут быть различны, выбор зависит от особенностей развития ребенка, потребностей и склонностей, точки зрения его родителей, а также возможностей самой организации. Анализ существующих подходов к включению детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную деятельность позволяет выделить следующие базовые варианты:

- комбинированная интеграция, при которой дети с уровнем

---

<sup>80</sup>Учебно-методические рекомендации для управленческих кадров по вопросам организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. – Ярославль : Изд-во ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2010 - 159 с.

<sup>81</sup>Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Гл.11, ст.79.

<sup>82</sup>Там же. Гл.1, ст.2.

психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме по 1-2 человека на равных обучаются в массовых группах, получая постоянную коррекционную помощь;

- полная интеграция может быть эффективна для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития не соответствуют возрастной норме, наполняемость таких групп не превышает 9-12 человек, в них реализуются образовательные программы, освоение которых посильно ребенку данной категории.

Очевидно, что интеграция ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную организацию возможна при создании определенных условий, наиболее значимыми из которых, на наш взгляд, являются разработка индивидуальных образовательных маршрутов и организация сопровождения таких детей с учетом особенностей их психофизиологического развития, возможностей и личных предпочтений обучающегося и его родителей.

***Сущность и функции сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.*** Понятие «сопровождение» определяется толковым словарем русского языка, следующим образом - следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. Обозначенная трактовка определяет позицию педагога в качестве сопровождающего индивидуальной образовательной деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья в рамках основания им образовательной программы.

В психолого-педагогической литературе данное понятие характеризуется прежде всего как процесс, предполагающий создание психологических и педагогических условий, благоприятных для развития ребенка, а понятие «сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья» определяется как деятельность педагогов и специалистов (психологов и социальных педагогов), направленная на создание социально-педагогических и психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в школьной среде.

Основываясь на вышеуказанных трактовках, **сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в сфере образования** можно определить как процесс взаимодействия участников образовательной деятельности (педагога, психолога, родителей), направленный на формирование образовательного простран-

ства, благоприятного для освоения образовательной программы обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Субъектами сопровождения в данном случае будут выступать все заинтересованные в успешной деятельности ребенка лица, но ведущая роль – организатора процесса, безусловно, ложится на плечи педагога. С учетом вышесказанного, **технология сопровождения** представляет собой алгоритм деятельности педагога, реализация которого создает ребенку с ограниченными возможностями здоровья условия для развития и проявления своих способностей, а также способствует его социальной адаптации и реабилитации в детском образовательном объединении.

Обозначенные выше положения позволяют определить **цель сопровождения**: создание комплексной системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту ребенка с ограниченными возможностями здоровья в детском образовательном объединении.

На основе указанной цели можно определить следующие **задачи** деятельности педагога в рамках организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе освоения ими образовательных программ:

- коррекция и предупреждение возникновения проблем развития ребенка (социально-педагогических: социальная дезадаптация, личностных: неуверенность в себе, высокая тревожность, неадекватная самооценка, и т.д.);

- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития и социализации: проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями;

- развитие педагогической компетентности (педагогической культуры) родителей, с целью превращения их в полноценных субъектов психолого-педагогического сопровождения.

- создание благоприятных социально-педагогических условий для развития личности, успешности освоения ребенком образовательной программы;

- непосредственная психолого-педагогическая помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его родителям.

Наряду с обозначенными общими целью и задачами сопро-

вождения, при разработке его программы для конкретного обучающегося следует определять частные цели и задачи, основываясь на психофизиологических особенностях ребенка, его возможностях, желаниях, воспитательном потенциале семьи. Разрабатываемая программа сопровождения должна предполагать также реализацию всех его **функций**. В качестве наиболее значимых стоит выделить следующие:

- *реабилитационно-развивающая* предполагает организацию работы с ребенком, направленной на его реабилитацию в детской среде через развитие у него значимых качеств, наличие которых поможет компенсировать ограниченные возможности здоровья;

- *программно-прогностическая* призвана обеспечивать упорядоченность действий субъектов образовательного процесса в рамках обучения, воспитания и развития ребенка через создание программы сопровождения на основе проектирования и прогнозирования результатов, которых обучающийся может достигнуть в освоении образовательной программы;

- *коррекционно-педагогическая* обеспечивает своевременную помощь ребенку в преодолении недостатков в развитии через своевременное прогнозирование возникновения связанных с ними проблем и разработку системы мер, направленных на предупреждение возможных трудностей;

- *диагностико-аналитическая* определяет целесообразность и необходимость систематической деятельности по изучению, оценке и анализу достижений ребенка в рамках освоения им образовательной программы через осуществление мониторинга процесса индивидуального развития обучающегося, выявление причин происходящих изменений и определение перспектив его личностного роста;

- *координационно-интеграционная* направлена на осуществление и повышение эффективности процесса координации действий лиц, участвующих в работе с ребенком, через объединение усилий и возможностей специалистов и семьи в выработку наиболее благоприятной для ребенка траектории развития в условиях детского образовательного объединения.

Указанные функции психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными особенностями здоровья обуславливают необходимость построения рассматриваемого процесса на основе следующих базовых **принципов**:

- *приоритет интересов ребенка* определяет партнерскую позицию педагога, который призван решать проблему обучающегося и организовывать развивающую работу с ним с максимальной для него пользой и в его интересах;

- *системность* обеспечивает единство диагностики, целеполагания, планирования, анализа, коррекции и развития, предполагает системный подход к организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, а также всестороннее многоуровневое взаимодействие специалистов различного профиля, согласованность их действий в решении проблем ребенка; участие в данном процессе всех заинтересованных лиц;

- *непрерывность и опосредованность* - реализация принципа гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность и своевременность помощи на всех этапах его деятельности по освоению образовательной программы, а также предполагает опосредованное психолого-педагогическое влияние на действия субъекта сопровождения через создание для него условий, требующих самостоятельного принятия решений в ситуациях жизненно важного выбора;

- *вариативность* обуславливает целесообразность разработки инвариантной и вариативной составляющих программы сопровождения, что обеспечит возможность ее гибкой реализации для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии;

- *рекомендательный характер оказания помощи ребенку и семье в рамках сопровождения*, что позволяет обеспечить соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно: выбирать формы получения детьми образования, образовательные организации, реализующие образовательные программы; защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопросов, связанных с особенностями деятельности, в которую будет включаться обучающийся, объяснение им потенциальных возможностей конкретной образовательной программы в решении проблем реабилитации и развития их ребенка.

Реализация вышеназванных принципов в комплексе призвана обеспечить эффективную реализацию **этапов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья** в системе обра-

зования. На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблемам организации сопровождения образовательной деятельности обучающихся можно выделить его основные этапы. Их последовательность обусловлена общей логикой процесса оказания помощи ребенку в решении возникающих проблем и подходами к упорядочиванию процессов обучения, воспитания и развития детей в рамках образовательной деятельности. Содержание каждого этапа направлено на реализацию цели и задач деятельности педагога по организации сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в сфере образования. Следует отметить, что работа по сопровождению должна начинаться с момента прихода семьи в образовательную организацию, важно с самого начала оказать им помощь в выборе программы, наиболее благоприятной для реабилитации и развития ребенка с учетом особенностей его здоровья и личных предпочтений.

В связи с вышесказанным *первым этапом должен стать диагностический*, предполагающий своевременное выявление у ребенка ограничений и проблем в освоении образовательных программ, проведение его комплексного психолого-педагогического обследования и подготовку рекомендаций по выбору сферы деятельности и оказанию помощи в условиях образовательного учреждения. На данном этапе могут использовать следующие формы: тестирование, анкетирование, опросы; диагностические беседы с детьми и родителями. Реализовывать их педагоги могут с помощью психолога.

*Второй этап сопровождения – договорной*, он необходим для обеспечения субъектной позиции всех заинтересованных лиц (в первую очередь ребенка и родителей) в процессе проектирования индивидуального образовательного маршрута (программы индивидуального развития) обучающегося и на этапах сопровождения его образовательной деятельности. На этом этапе формируется мотивационная база для активного включения ребенка и родителей во взаимодействие в рамках освоения образовательной программы.

*Третьим этапом сопровождения является аналитический*, он предусматривает определение особых образовательных потребностей ребенка в рамках образовательной программы и реализуется через проведение консультаций с участием родителей, специалистов и педагогов.

На основе собранной об особенностях развития ребенка ин-



формации, с учетом выявленных в процессе анализа его особых образовательных потребностей, а также принимая во внимание желание обучающегося и родителей, педагог приступает к реализации *четвертого, прогностического, этапа* сопровождения. Данный этап предполагает определение особенностей организации образовательного процесса для ребенка с ограниченными возможностями здоровья; выделение целей и задач работы по сопровождению процесса освоения им образовательной программы; разработку целей и задач индивидуального и личностного развития обучающегося через проведение психолого-педагогической консультации и организацию целеполагания с участием ребенка, специалистов и родителей.

*Пятый этап – проектировочный* - продолжает работу, начатую на предыдущих этапах сопровождения, и позволяет конкретизировать выделенные цели и задачи через разработку индивидуализированных проектов образовательной деятельности и развития ребенка в выбранной сфере. Продуктами совместной деятельности участников процесса проектирования (педагогов, родителей, ребенка, специалистов) могут стать индивидуальный образовательный маршрут (образовательная программа); индивидуальная коррекционно-развивающая программа; программа оказания консультативной и методической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разработанные на пятом этапе проекты реализуются в рамках *шестого, организационного, этапа* сопровождения. Он предполагает непосредственную деятельность участников образовательного процесса по созданию условий, способствующих реабилитации и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья в детском образовательном объединении. Данный этап предполагает осуществление следующих направлений работы: осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи ребенку; реализацию индивидуальных образовательных маршрутов и коррекционно-развивающих программ; оказание консультативной и методической помощи родителям.

Следующий, *седьмой, этап сопровождения - контрольно-корректировочный* - осуществляется не только после завершения шестого этапа, но и в его процессе. Это обусловлено тем, что изучение и анализ результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов и коррекционно-развивающих программ требуют своевременного внесения коррективов в систему работы с

ребенком с учетом его достижений и происходящих в его развитии изменений. На этом этапе целесообразно использовать следующие формы: диагностические методики для изучения промежуточных и итоговых результатов; опросы родителей, беседы с обучающимся для установления обратной связи и выделения наиболее эффективных форм работы; организацию промежуточных консультаций и психолого-педагогических консилиумов с целью разработки системы изменений, которые необходимо внести в разработанные для ребенка программы с учетом достигнутых им результатов и перспектив его дальнейшего развития.

Обозначенные выше этапы определяют наиболее значимые моменты сопровождения, безусловно, они могут быть дополнены с учетом особенностей сопровождаемых детей и специфики отдельных образовательных программ. Но независимо от их количества и содержания необходимо осуществлять на каждом из них целенаправленную работу по организации взаимодействия педагога со специалистами и родителями. На основе анализа разрабатываемых образовательными организациями программ психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья мы выделили возможные задачи и формы осуществления взаимодействия, они представлены в таблице 29.

Таблица 29

**Варианты взаимодействия педагога дополнительного образования с другими участниками образовательной деятельности**

<b>Объект взаимодействия</b>	<b>Задача взаимодействия</b>	<b>Формы взаимодействия</b>
Педагог-психолог	- повышение уровня психологической готовности детей к обучению, познавательному развитию, общению и педагогов к работе с новым контингентом детей; - создание благоприятного эмоционально-психологического климата в организации, обеспечивающего комфортные условия для ребенка	1. Психологическая диагностика адаптационного периода: исследование мотивационной сферы: познавательная мотивация; исследование эмоционально-волевой сферы: самооценка, эмоционально-психологическое состояние, тревожность, произвольность деятельности и саморегуляции. 2. Проведение пси-
Социальный педагог	- установление определенных норм взаимоотношения детей с другими участниками образова-	

	тельного процесса, в том числе с педагогами	холого-педагогических консилиумов, обучающих семинаров, совещаний с представителями администрации, педагогами и родителями.
Педагог-логопед	- разработка индивидуальных коррекционно-развивающих программ	3. Консультативная работа с педагогами, обучающимися и родителями.
Педагог-предметник	- корректировка рабочих программ; - разработка индивидуальных образовательных маршрутов; - поэтапный контроль за результатами реабилитации и освоения программы - адаптация образовательной программы, нагрузки, образовательных технологий к индивидуальным особенностям детей с ограниченными возможностями здоровья	4. Профилактическая работа (реализация программ, направленных на решение проблем межличностного взаимодействия). 5. Коррекционно-развивающая работа (индивидуальные и групповые занятия с обучающимися).
Родители	- выработка единых представлений об организации результатах образовательной деятельности ребенка; - взаимоинформирование; - формирование и сплочение детского образовательного объединения	6. Консультации и беседы с родителями по оказанию помощи детям в освоении образовательной программы. 7. Консультации родителей и детей с психологом, логопедом, социальным педагогом

Обозначенные в таблице 29 задачи и формы взаимодействия участников образовательной деятельности могут быть использованы для разработки программ сопровождения, но следует понимать, что их перечень может быть расширен, а содержание должно быть конкретизировано, исходя из актуальных проблем, стоящих перед педагогом на определенном этапе работы с ребенком.

Таким образом, мы рассмотрели цель, задачи, функции, принципы и этапы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Несомненно, их реализация в образовательных организациях разного типа имеет свои особенности, но общая логика этапов представленной технологии, на наш взгляд, должна сохраняться, хотя задачи и содержание этапов сопровождения может дополняться и конкретизироваться с учетом условий деятельности педагога конкретной образовательной организации.

## **РАЗДЕЛ 3. ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО И СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА (ЧАСТНЫЕ И ЛОКАЛЬНЫЕ), ОПЫТ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ**

### **3.1. Технология «Портфолио» как средство сопровождения индивидуальной образовательной деятельности детей<sup>83</sup>**

*© И. Г. Харисова*

В рамках образовательного процесса технология «Портфолио» достаточно успешно реализуется учителями-предметниками и классными руководителями для активизации позиции ученика на уроке и во внеурочное время. Потребность педагогов в данной технологии обусловлена возможностью использования портфолио в качестве формы отслеживания результатов деятельности ребенка.

Большинство исследователей проблемы организации индивидуальной образовательной деятельности сходятся во мнении, что одной из важных задач является создание условий для удовлетворения интересов и потребностей детей, предоставление им возможности для самопроявления и самореализации, обеспечение педагогического сопровождения их индивидуального развития и личностного роста. Очевидно, что указанные выше цели могут быть реализованы при условии обеспечения субъектной позиции ребенка в образовательном процессе. А она в свою очередь предполагает рефлексивный характер включения обучающегося в деятельность, формирование у него умений и навыков самоанализа, самооценки, позволяющих адекватно оценивать свои достижения в выбранной сфере.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что результаты деятельности субъекта могут быть представлены следующими составляющими:

- внутренней, включающей изменения, происходящие в про-

---

<sup>83</sup> Байбородова Л.В., Белкина В.В., Харисова И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования : учебное пособие / под общ. ред. Л.В. Байбородовой, А.В.Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 238-273.

цессе деятельности в самом субъекте, а именно: развитие и приобретение уже имеющихся и новых качеств, формирование нового субъективного опыта решения лично значимых задач, обогащение и развитие сущностных сфер личности;

- внешней, представленной продуктами деятельности субъекта: предметами материальной и духовной культуры, произведенными в процессе деятельности, изменениями, вносимыми в окружающую социальную среду.

Обозначенные составляющие дополняют и обуславливают друг друга, так приобретенные личностные качества позволяют субъекту проявлять себя во внешней среде – производить новые продукты, изменять социальное окружение. По сути, внешние проявления результатов являются свидетельством внутренних изменений, происходящих с человеком в процессе индивидуального развития и личностного роста. Указанные процессы будут успешными, если протекают целенаправленно, являются управляемыми, поэтому важно предусмотреть возможность систематического отслеживания их результатов.

Особенно это актуально для сферы образования, так как именно индивидуальное развитие и личностный рост являются главными доказательствами успешности ребенка. Таким образом, в задачи педагога входит оказание помощи обучающемуся в сборе и систематизации свидетельств его индивидуальных достижений, в осознании своих успехов, проблем и перспектив дальнейшего развития.

Технология «Портфолио», изначально сориентированная на фиксацию и систематизацию индивидуальных достижений субъекта в выбранной сфере, как нельзя лучше позволяет решать обозначенную выше задачу. Ее использование в деятельности педагога, с одной стороны, позволит ему зафиксировать и систематизировать материалы, свидетельствующие о его собственном профессиональном росте и обозначить основные направления своего профессионального развития, с другой – поможет эффективно решать задачи психолого-педагогического сопровождения процесса индивидуального и личностного развития ребенка.

Также следует отметить, что одной из важных составляющих успешной образовательной деятельности ребенка является наличие у него мотивации к индивидуальному развитию. Мотивы формируются не только под влиянием существующего интереса к той или

иной сфере деятельности, но и в результате осознания перспектив своего личностного роста в ее рамках, немаловажным является достижение определенных успехов, подтверждающих правильность сделанного выбора, а они не всегда могут быть представлены в материальном виде. Данный процесс будет обеспечен, если ребенок включен в процесс отслеживания и оценки результатов своей деятельности, осознает причины успехов и неудач, видит перспективы личностного роста. Технология «Портфолио» позволяет педагогу создать условия для активного участия обучающегося в указанном процессе, ее использование помогает как решить проблему мотивации, так и обеспечить обоснованность принимаемых решений относительно выбора сферы для самореализации в системе образования.

Таким образом, «Портфолио» в системе образования можно определить как форму психолого-педагогического сопровождения процесса личностного развития ребенка в процессе индивидуальной образовательной деятельности, обеспечивающую фиксацию и систематизацию его достижений и позволяющую формировать мотивационную базу для осознанного включения в нее обучающегося.

**Цель** использования технологии «Портфолио» в системе образования можно определить следующим образом: создание условий для обеспечения психолого-педагогического сопровождения процесса развития ребенка в образовательной организации через включение его в рамках формирования портфолио в деятельность по фиксации, систематизации и отслеживанию достигаемых индивидуальных результатов.

Обозначенная выше цель предполагает реализацию группы **задач** использования «Портфолио» в системе образования, к наиболее значимым из них можно отнести следующие:

- упорядочивание деятельности педагога по включению ребенка в процесс отслеживания и оценки достигнутых им результатов;
- формирование у обучающегося качеств, необходимых для осознания им себя активным субъектом образовательной деятельности;
- создание основы для принятия ребенком самостоятельных решений относительно выбора направлений своего личностного развития в сфере образования;
- помощь педагогу в решении проблем психолого-педагогического сопровождения, касающихся создания благоприятного эмоционально-психологического фона процесса установления контакта и сотруднических отношений с участниками образо-

вательной деятельности.

Вместе с тем следует отметить, что указанные выше цель и задачи «Портфолио» могут быть реализованы в полной мере при условии верного подхода к проектированию содержания разделов портфолио ребенка, используемого в образовательных организациях.

В педагогической литературе представлены различные подходы к определению понятия «проектирование». Для характеристики сущности процесса проектирования содержания разделов портфолио, на наш взгляд, лучше всего подходит следующее определение: «Проектирование – деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть».<sup>84</sup> Таким образом, **проектирование содержания разделов портфолио** можно определить как процесс, предполагающий формирование представлений о перечне и базовых характеристиках компонентов, составляющих разделы портфолио, а также определение логики их расположения и подбор вариантов оформления материалов. **Целью** проектирования в данном случае будет являться разработка проекта составляющих портфолио разделов, отвечающих цели и задачам его использования для психолого-педагогического сопровождения детей в системе образования.

Согласно технологии «Портфолио» его содержание структурируется в рамках четырех основных разделов: портрет, накопитель (коллектор), рабочие материалы, достижения.<sup>85</sup>

Каждый из упомянутых выше разделов предназначен для решения определенной задачи, реализует в рамках «Портфолио» свои функции, предполагает наличие соответствующего им содержания. В таблице 30 представлен систематизированный вариант характеристики базовых разделов портфолио.

---

<sup>84</sup>Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М. : ИПИ РАО, 1995. – С. 76.

<sup>85</sup>Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии : учебное пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 208-217.

**Характеристика разделов портфолио**

Раздел	Задача раздела	Функции раздела (из числа базовых функций портфолио)	Требования к содержанию раздела
портрет	систематизация характеристик особенностей, интересов, предпочтений автора, определение на этой основе цели, задач и основных направлений работы с портфолио	диагностическая, мотивационная, целеполагания	должен содержать следующие компоненты: - описательный (индивидуальные и личностные характеристики автора); - проблемный (противоречия, которые необходимо разрешить для дальнейшего личностного роста); - целеполагающий (цель и задачи, которые автор ставит для работы над собой); - планирующий (основные направления и этапы работы по решению поставленной цели и задач)
накопитель	систематизация материалов, используемых автором портфолио для решения поставленных цели и задач	содержательная, развивающая, рейтинговая	должен содержать следующие компоненты: - структуру раздела (определяется исходя из реализуемых автором задач и направлений работы); - материалы, представленные в различных формах, упорядоченные по блокам согласно структуре раздела; - обоснования помещения каждого материала в разделе накопитель с точки зрения целесообразности его использования для решения конкретной задачи, определенной в разделе «Портрет»
работы	систематизация работ автора портфолио, выполненных им в процессе решения поставленных цели и задач	содержательная, развивающая, рейтинговая, диагностическая	должен содержать следующие компоненты: - структуру раздела (определяется исходя из реализуемых автором задач и направлений работы, и соответствует структуре раздела «накопитель»); - работы автора портфолио, упорядоченные по блокам согласно структуре раздела, раскрывающие продукты его деятельности в процессе реализации цели и задач, поставлен-



и а л ы			ных в разделе «портрет»; - самооценка значимости, представленных в разделе работ с точки зрения качеств, проявленных автором при их выполнении и направлений совершенствования продемонстрированных умений
д о с т и ж е н и я	систематизация материалов, раскрывающих результаты деятельности автора портфолио и определяющих направления его дальнейшего развития	диагностическая, развивающая, мотивационная	должен содержать следующие компоненты: - описание достижений автора портфолио в процессе решения поставленных в разделе «портрет» цели и задач; - материалы, подтверждающие достигнутые результаты, систематизированные с точки зрения решения отдельных задач и реализации определенных направлений работы; - самоанализ и рефлексия автора портфолио с точки зрения оценки достигнутых результатов, качеств сформировавшихся в процессе работы, возникавших проблем и перспектив дальнейшего личностного развития

Следует учесть, что обозначенные в таблице характеристики отдельных разделов портфолио являются базовыми и используются в качестве основы для проектирования содержания портфолио, исходя из выбранного вида и цели его использования.

В педагогической литературе выделяются различные виды портфолио (документации, показательное, рабочее, оценочное и др.), каждый из них позволяет решать определенные цели и задачи и предполагает внесение дополнений в базовые компоненты содержания основных разделов.<sup>86</sup>

Безусловно, каждый из существующих видов портфолио может быть использован в системе образования, но наиболее целесообразным, на наш взгляд, для решения задач психолого-

---

<sup>86</sup>Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии : учебное пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 208-217.

педагогического сопровождения детей является формирование портфолио, сочетающего в себе характеристики двух видов: портфолио процесса и проблемно-тематического портфолио. Подобная интеграция позволит обеспечить оптимальные условия для решения цели и задач использования портфолио для сопровождения индивидуальной деятельности ребенка в рамках освоения образовательных программ. Также стоит отметить, что портфолио как форма отслеживания результатов деятельности ребенка должно предусматривать возможность отражения в своем содержании основных этапов, пройденных обучающимся, фиксацию и систематизацию достижений в процессе решения поставленных им цели и задач индивидуального развития и личностного роста.

Содержание портфолио, отражающего результаты процесса самореализации ребенка в образовательных организациях, должно проектироваться на основе определенных **принципов**, опора на них при использовании портфолио обеспечит реализацию его функций в полном объеме и позволит повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения детей.

Первым принципом проектирования содержания портфолио является *целенаправленный отбор компонентов, составляющих его разделы*. Он предусматривает конкретизацию цели использования портфолио как формы отслеживания результатов с точки зрения особенностей образовательной деятельности, в которую включается ребенок, и выбор возможных вариантов представления содержания, наиболее полно ее раскрывающих.

Индивидуализация и дифференциация при определении содержания портфолио составляет основу второго принципа, предполагающего *ориентацию при выборе вариантов составляющих элементов на индивидуальные особенности автора будущего портфолио*: его возраст, этап личностного развития, возможности, имеющийся опыт. В связи с этим необходимо предусмотреть несколько наборов компонентов, включаемых в разделы портфолио, которые будут отличаться объемом, масштабом, сложностью, уровнем необходимой помощи при разработке.

Для реализации вышеназванного принципа целесообразно при проектировании содержания портфолио выделять инвариантную и вариативную составляющие каждого раздела, это позволит также приспособить разработанный проект к конкретной образовательной ситуации, скорректировать его, исходя из актуальных проблем, ре-

шаемых в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Принцип *совместной разработки участниками образовательной деятельности содержания разделов портфолио* предполагает включение всех заинтересованных лиц, и прежде всего ребенка и его родителей, в процесс проектирования. Коллективная деятельность позволит разработать проект портфолио, наиболее полно отвечающий потребностям и возможностям потенциального автора, а также обеспечит активную заинтересованную позицию участников в процессе работы над портфолио, поможет подробнее разобраться в особенностях деятельности, в которую включается ребенок, и в способах отражения достигаемых результатов.

*Комплексный подход к выбору вариантов представления материалов в разделах портфолио* может рассматриваться в качестве одного из наиболее значимых принципов, поскольку обеспечивает максимальную возможность для всестороннего отражения достигнутых результатов и создает условия для проявления автором портфолио индивидуальности в рамках обозначенной структуры портфолио. В зависимости от вида деятельности, в которую включается ребенок, могут быть достигнуты разные результаты, следовательно, чем больше вариантов их отражения в портфолио предусмотрено, тем полнее будут они представлены автором, тем объективнее будет проводиться самооценка и самоанализ, тем больше материалов будет накоплено для рефлексии.

В качестве еще одного важного принципа проектирования разделов портфолио следует выделить *рефлексивность разрабатываемого содержания*. Некоторые педагоги считают, что рефлексивная составляющая должна присутствовать только в разделе «достижения», тем самым значительно сужая спектр задач, решаемых с помощью портфолио и снижая в целом эффект от его использования. Особенно это важно при реализации портфолио как формы отслеживания результатов деятельности. По сути, в указанном качестве оно предполагает, что каждая его составляющая, каждый материал, помещенный в тот или иной раздел, является в определенном смысле продуктом, произведенным автором портфолио, а значит, результатом его деятельности, поэтому важно, чтобы у ребенка была возможность использовать ту форму представления информации, которая предусматривает демонстрацию осознанного отношения к своим достижениям, помогает ему увидеть и оценить значимость прилагаемых усилий для своего личностного роста.

Обозначенные выше принципы определяют базовые подходы к проектированию содержания разделов портфолио в соответствии с целью и задачами его использования в рамках психолого-педагогического сопровождения детей в системе образования. Стоит также обозначить основные этапы разработки перечня материалов, составляющих разделы портфолио. Не выходя за рамки традиционных подходов к определению этапов проектирования, с учетом описанных принципов реализации данного процесса можно выделить следующую последовательность действий:

1. Изучение и анализ особенностей деятельности, в которую будет включаться ребенок в рамках образовательной программы, и составление перечня результатов, которые могут быть достигнуты обучающимся в процессе ее реализации. Подбор возможных вариантов их представления в разделах портфолио.

2. Разработка педагогом проекта вариантов содержания разделов портфолио, реализуемого в условиях данной образовательной программы.

3. Изучение и анализ особенностей детей, являющихся потенциальными авторами портфолио. Определение уровня готовности и возможностей родителей для участия в процессе создания портфолио.

4. Конкретизация цели и уточнение задач использования портфолио с учетом выявленных на предыдущем этапе особенностей детей, корректировка на основе этого проекта вариантов содержания разделов портфолио.

5. Организация коллективного обсуждения проекта содержания портфолио с участием всех заинтересованных лиц. Данный этап предполагает также ознакомление участников деятельности с особенностями технологии портфолио, если она используется в данном коллективе впервые.

6. Окончательное оформление структуры разделов портфолио и представление ее детям и родителям. Разработка рекомендации по комплектованию отдельных разделов портфолио.

На данном этапе процесс проектирования не завершается, стоит предусмотреть возможность внесения коррективов в разработанный проект с учетом промежуточных итогов его внедрения, следует понимать, что содержание портфолио может быть подвергнуто незначительной корректировке в процессе работы над ним, поскольку невозможно заранее предусмотреть все варианты и спо-

собы отражения результатов реальной деятельности.

Использование технологии «Портфолио» в системе образования предполагает деятельность педагога по осуществлению педагогического сопровождения ребенка. Организация сопровождения позволяет избежать проблем и трудностей, с которыми могут столкнуться участники образовательного процесса при создании портфолио. Кроме того, указанная деятельность помогает предотвратить ошибки в использовании технологии и обеспечивает полноценную реализацию потенциала портфолио как формы отслеживания результатов, достигнутых в процессе индивидуальной образовательной деятельности детей.

***Педагогическое сопровождение деятельности ребенка по формированию портфолио*** представляет собой взаимодействие педагога и ребенка, направленное на развитие качеств, значимых для личностного роста последнего и формирование у него субъективного опыта решения задач проектирования процесса своего индивидуального развития в рамках целенаправленно организованной деятельности по фиксации, систематизации оцениванию достигаемых обучающимся результатов, отражающихся в содержании разделов портфолио.

Исходя из приведенной выше характеристики сущности педагогического сопровождения ребенка, можно сформулировать **цель** деятельности педагога, выступающего в качестве субъекта-организатора данного процесса: создание условий наиболее благоприятных для развития ребенка в рамках работы над портфолио, обеспечивающих при этом полноценную реализацию цели, задач и функций портфолио в системе образования.

Обозначенная цель реализуется через **задачи** педагогического сопровождения, решаемые педагогом. К наиболее значимым из них относятся:

- формирование у участников процесса положительной мотивации на создание портфолио;
- организация совместного целеполагания, планирования и анализа результатов деятельности ребенка;
- осуществление коллективного проектирования содержания разделов портфолио;
- создание ситуации успеха для каждого ребенка, участника процесса формирования портфолио;
- оказание своевременной помощи ребенку и родителям в

разрешении проблем, возникающих в работе над портфолио;

- обеспечение выявления, фиксации и оценивания индивидуальных достижений ребенка в выбранной сфере и отражения их в разделах портфолио;

- развитие у ребенка в процессе работы над портфолио навыков целеполагания, планирования, оценочной, аналитической, рефлексивной деятельности;

- реализация индивидуально-ориентированного подхода к ребенку в процессе работы над портфолио;

- координация и объединение усилий всех участников образовательного процесса для оказания помощи ребенку в отслеживании и оценке результатов своей деятельности.

Названные выше цель и задачи педагогического сопровождения деятельности ребенка по формированию портфолио определяют функции указанного процесса, к ним относятся:

- формирующая - предусматривает развитие у ребенка лично значимых качеств и приобретение им опыта решения задач управления процессом своего развития;

- пропедевтическая - предполагает предупреждение возможных ошибок и проблем, которые могут возникнуть в работе ребенка с портфолио;

- поддерживающая - обеспечивает принятие и поддержку положительных инициатив участников деятельности, проявляемых ими в работе над портфолио;

- проектирующая - формирует у участников представление об основных этапах и характеристиках деятельности по созданию портфолио;

- фасилитирующая - обуславливает посредническую позицию педагога во взаимодействии участников образовательной деятельности и оказание помощи ребенку в осознании взаимосвязи совершаемых им действий с результатами деятельности и развитием значимых личностных качеств;

- регулирующая - предполагает формирование между участниками образовательной деятельности отношений, благоприятных для эффективного решения цели и задач и реализации функций портфолио в системе образования;

- организующая - предусматривает упорядочивание составляющих процесса формирования портфолио относительно цели его создания.

Функции педагогического сопровождения, охарактеризованные выше, реализуются в рамках направлений деятельности педагога, определяющих содержание его действий на отдельных этапах данного процесса. Целесообразно в качестве основных **направлений** сопровождающей деятельности педагога выделить следующие:

- педагогическое просвещение участников образовательного процесса относительно особенностей использования портфолио в качестве формы отслеживания результатов развития ребенка;

- диагностика и анализ трудностей и проблем, которые испытывают (или могут испытать) дети и родители, участвуя в создании портфолио;

- консультативная работа с детьми, у которых не достаточно хорошо сформированы навыки самостоятельной работы и вследствие этого чаще, чем у других, возникают трудности в работе над портфолио;

- реализация системы занятий, направленных на формирование у детей адекватной самооценки результатов деятельности, представляемых в портфолио;

- осуществление действий, направленных на предотвращение и разрешение внутри- и межличностных конфликтов, которые могут возникнуть у ребенка, его родителей в процессе работы с портфолио.

Безусловно, представленный выше перечень направлений педагогического сопровождения может быть дополнен и расширен педагогом, исходя из задач, появление которых может быть обусловлено особенностями детей и коллектива, а также спецификой образовательной программы.

Таким образом, выстраивая программу педагогического сопровождения ребенка в работе над созданием портфолио с учетом описанных выше цели, задач, функций и направлений деятельности, педагог может создать условия, оптимальные для личностного роста обучающегося, но, кроме этого, необходимо, чтобы сопровождающий, проектируя свои действия, учитывал базовые **принципы**, на которые необходимо опираться в процессе сопровождения.

Одним из значимых для сопровождающей деятельности, безусловно, является *принцип опоры на положительное в ребенке и выстраивания для него позитивной, привлекательной перспективы*. Деятельность обучающегося по разработке портфолио должна носить привлекательный для него характер, стимулировать проявление

ние интереса к изучению своих особенностей, оценке достижений, определению целей своего развития.

Важно, чтобы, организуя свою деятельность, педагог понимал, что создание портфолио как конечного продукта сопровождения не должно являться самоцелью ни для него самого, ни для ребенка. Главным в данной ситуации будет процесс отслеживания результатов деятельности ребенка в выбранной сфере, основанный в рамках технологии «Портфолио» на позициях целенаправленности, осознанности, рефлексивности, именно в этом случае возможно достижение положительного эффекта от использования технологии в решении задач индивидуального развития обучающегося. Указанные положения характеризуют *принцип процессуальности в сопровождающей деятельности педагога*.

Несомненно, стоит отметить и необходимость реализации *принципа коллегиальности*, реализация которого особенно важна при проектировании программы сопровождения, отборе форм и методов взаимодействия участников образовательной деятельности. Данный принцип не только определяет позиции всех заинтересованных лиц как субъектов сопровождающей деятельности, но и акцентирует внимание на партнерской позиции, которую должен занимать педагог, не только взаимодействуя с родителями или специалистами, но и общаясь с ребенком.

Обозначенное выше положение сложно реализовать, если строить деятельность по сопровождению, не основываясь на принципе приоритетности интересов и мнения ребенка в работе над портфолио. Задача педагога - создать для обучающегося ситуацию выбора, раскрыв перед ним весь спектр возможных действий (при этом стоит учитывать, что ребенок вправе предложить свой вариант), но решение по поводу дальнейшего развития ситуации должен принимать сам обучающийся. Особенно важно это в работе над портфолио, данная технология изначально предполагает высокий уровень субъектности ребенка и не может быть эффективно реализована, если ему не предоставлена свобода выбора. Вместе с тем не стоит забывать, что сопровождающий не только предоставляет сопровождаемому право самостоятельного выбора, но и помогает ему оценить возможные последствия принимаемого решения, тем самым формируя у ребенка рефлексивные умения.

Процесс создания портфолио, как и сами результаты деятельности, которые отражаются в его разделах, предельно индиви-



дуализирован, это положение стоит учитывать сопровождающему, при выстраивании своей оценочной деятельности. Следует помнить, что результаты, получаемые обучающимся, необходимо оценивать в данном случае только с точки зрения продвижения его в личностном росте относительно предыдущего этапа деятельности. *Принцип относительности* должен быть реализован на всех этапах педагогического сопровождения ребенка в работе над портфолио. Стоит отметить, что в образовании при использовании технологии «Портфолио» можно отойти от традиционно принятой в ее рамках оценки портфолио в уровнях. В данном случае, как уже отмечалось, портфолио важно как форма отслеживания достижений, а они у каждого ребенка свои и именно в этом их главная ценность, поэтому оценка должна отойти на второй план и уступить место самооценке и самоанализу. Главное - помочь обучающемуся осознать, в чем он продвинулся, а что можно сделать еще лучше.

Процесс личностного развития длительный, в процессе своей деятельности ребенок переживает успехи и неудачи, сталкивается с проблемами и трудностями, такими же особенностями обладает и процесс создания портфолио. В связи с этим педагогическое сопровождение ребенка в образовательном процессе должно учитывать и реализовывать *принцип поддержания интереса ребенка к работе над собой и его положительного подкрепления на промежуточных этапах создания портфолио*. Сопровождающий должен продумать систему мер стимулирования активности обучающегося, помочь ему в осознании промежуточных результатов, показав, что каждый его шаг, каждое действие, каждое проявленное усилие постепенно ведет его к достижению поставленной цели. Важно обеспечить осознание ребенком того, что самое незначительное на первый взгляд достижение должно найти отражение в содержании того или иного раздела его портфолио, поскольку является частью его будущего успеха.

Охарактеризованные выше принципы педагогического сопровождения ребенка в работе над портфолио должны реализовываться педагогом в сочетании с другими принципами психолого-педагогического сопровождения: непрерывности и систематичности, комплексного подхода, вариативности и гибкости, целенаправленности и целесообразности отбора педагогических средств, используемых сопровождающим.

Следует учитывать также, что обозначенные выше положе-

ния выстраивания процесса педагогического сопровождения деятельности ребенка по формированию портфолио в системе образования могут быть реализованы при правильной его организации. Для этого в первую очередь необходимо соблюдение логики этапов сопровождения. Их базовые характеристики представлены в таблице 31.

Таблица 31

**Характеристика этапов педагогического сопровождения деятельности ребенка в процессе работы над портфолио**

Этап	Цель	Действия педагога	Формы работы	Привлекаемые лица	Результат
Подготовительный	Организация подготовительной работы с ребенком и родителями	1. Определение уровня готовности ребенка к работе над портфолио и точки зрения родителей на свое участие в данном процессе	анкета, опросник, тест	родители ребенка, психолог	Информация о сформированных у ребенка умениях и качествах, значимых для работы над портфолио. Выявление позиции родителей
		2. Формирование мотивационной базы для вовлечения ребенка и родителей в деятельность по отслеживанию и фиксации своих достижений в форме портфолио	«круглый стол» «Зачем нужно оценивать результаты своей деятельности. Как это делать эффективно»		сформированные мотивы и интерес к созданию портфолио
Начальный	Ознакомление обучающихся с портфолио как формой отслеживания результатов деятельности	1. Введение понятия «портфолио»	педагогическая мастерская	родители ребенка	проект портфолио
		2. Демонстрация образцов			
		3. Обсуждение целей и задач создания портфолио			
		4. Организация проектирования индивидуальных целей создания портфолио			

		5. Обсуждение структуры портфолио и материалов, которые могут быть в него включены			
		6. Выбор формы презентации портфолио			
Основной	Сопровождение индивидуальной деятельности ребенка по формированию портфолио	1. Организация процесса самодиагностики ребенка	психолого-педагогическая лаборатория «Познай себя»	психолог	создание портрета ребенка
		2. Уточнение целей и задач портфолио ребенка	индивидуальная консультация	родители	«дерево целей»
		3. Обсуждение возможных источников сбора информации для портфолио	групповые консультации	педагоги, библиотекарь	список источников информации
		4. Консультирование по формам представления собранных материалов	индивидуальная встреча		оформление раздела «накопитель»
Основной		5. Проектирование способов отражения результатов выполнения практических и творческих работ ребенка	групповые и индивидуальные консультации	родители педагогов	оформление раздела «рабочие материалы»
		6. Организация сбора отзывов о достижениях ребенка	индивидуальные встречи работа в парах (взаимооценка)		комплект внешних отзывов о достижениях ребенка оформление раздела «достижения»
		7. Подготовка презентации портфолио	групповые и индивидуальные консультации		выступление ребенка о достигнутых результатах и работе над портфолио

		8.Выявление проблем, возникающих у ребенка в процессе работы над портфолио и оказание помощи в их разрешении	проблемные группы индивидуальные консультации	родители	разрешение возникающих у ребенка затруднений			
Заключительный	Организация оценочной деятельности школьников	1.Сопровождение хода представления портфолио ребенком: - ведение презентации; - организация обсуждения результатов работы; - обсуждение общих достижений и проблем работы над портфолио	презентация	родители педагоги	самопрезентация портфолио каждым ребенком, взаимооценка			
		2.Организация деятельности ребенка по самооценке результатов работы над портфолио				индивидуальные встречи	психолог	заполнение листа самооценки
		3.Определение перспектив работы над портфолио на следующем этапе						корректировка содержания раздела «портрет»
		4.Рефлексия личностного роста в работе над портфолио						эссе дополнение раздела «достижения»

Обозначенные действия на этапах сопровождающей деятельности педагога в процессе создания ребенком портфолио не являются окончательными, они могут сокращаться или дополняться в зависимости от содержания создаваемого портфолио, подготовленности сопровождаемого к данному виду деятельности. Например, в рамках основного этапа может проводиться промежуточная презентация портфолио, а действий на начальном этапе будет меньше, если дети не начинают, а продолжают работу над портфолио.

Указанные этапы работы педагога целесообразно реализовывать в течение учебного года. В начале работы по данной технологии в силу того, что дети еще не подготовлены к самостоятельной работе, их интересы не достаточно устойчивы, следует сократить

срок до полугодия или двух-трех месяцев. В процессе организации работы ребенка над портфолио педагогу необходимо привлекать всех заинтересованных лиц (прежде всего родителей) или специалистов (психолога, учителей-предметников), если это поможет повысить качество портфолио. Организуя работу над портфолио, педагог должен обсудить с детьми график промежуточных консультаций (на первых этапах работы их посещение должно быть обязательным, затем – по необходимости).

Таким образом, использование технологии «Портфолио» предполагает совместную деятельность педагога, ребенка и родителей, направленную на разработку вариантов структуры и составляющих портфолио, наиболее полно отражающих индивидуальные особенности участников процесса и предоставляющих возможности для комплексного отражения достигаемых ими в рамках освоения основной образовательной программы результатов.

Технология «Портфолио» относится к группе педагогических технологий, поскольку позволяет достигать образовательные и воспитательные эффекты в работе с детьми. Важно понимать, что работа над портфолио, выступая элементом организационно-деятельностного компонента педагогического процесса, должна органично вписываться в деятельность педагога и ребенка, использоваться с учетом специфики реализуемых образовательных программ и носить воспитывающий характер. Организуя работу ребенка по данной технологии, педагог должен хорошо понимать, что использует ее в первую очередь как средство воспитания и развития обучающегося, а следовательно, уделять особое внимание тому, чтобы в процессе работы над портфолио у него формировались социально и личностно значимые компетенции, накапливался субъективный опыт решения задач самоорганизации и саморазвития. «Портфолио» в системе образования следует рассматривать в первую очередь как инструмент совершенствования образовательной деятельности педагога, средство упорядочивания процесса выстраивания индивидуальной траектории развития ребенка в рамках образовательной программы.

Таким образом, реализуя обозначенные выше положения, педагог сможет эффективно использовать технологию «Портфолио» в работе с детьми, помогая им стать самостоятельными субъектами образовательного процесса, развивая в них качества, необходимые для успешного жизненного и профессионального самоопределения.

### 3.2. Технология проектной деятельности школьников<sup>87</sup>

© Л. В. Байбородова

Проектная деятельность решает ряд важных *педагогических задач*:

- применение учащимися базовых знаний и умений, усвоенных ими на уроках, для поиска и решения разнообразных, в том числе социальных, семейных, личных, проблем;
- стимулирование самостоятельной познавательной деятельности детей, когда они заинтересованно ищут способы решения поставленной ими проблемы, осваивая новую информацию и новые способы деятельности;
- многоаспектное рассмотрение сложных объектов с точки зрения нескольких наук, что стирает границы между школьными предметами, показывает учащимся взаимосвязь между различными явлениями, приближая учебный процесс к реальным жизненным ситуациям;
- участие детей в социально значимой, созидательной и преобразовательной деятельности, которая обеспечивает формирование различных социальных компетентностей, многих личностных качеств, профессиональных интересов.

В педагогической практике использование проектной деятельности может целенаправленно решать задачи субъектно-ориентированного образования. Активная позиция ученика обусловлена тем, что в процессе проектной деятельности обеспечивается высокий уровень его субъектности, что содействует формированию гражданственности и социальной ответственности учащихся. Развитие субъектности ученика проявляется в том, что ребенок имеет возможность сам ставить цели, планировать исследование, разрабатывать проект, оценивать его и защищать. Важно, что работа над проектом предполагает обязательную рефлексивную деятельность: оценку того, что каждый приобрел в процессе выполнения учебного задания, что удалось, а что нет, в чем заключались причины неудач и как их можно избежать в будущем. Выполняя

---

<sup>87</sup>Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах : пособие для учителей общеобразовательных организаций. - М. : Просвещение, 2013. - 175 с.

проекты, школьники осваивают алгоритм инновационной творческой деятельности, учатся самостоятельно находить и анализировать информацию, получать и применять знания по различным отраслям, восполнять пробелы, приобретать опыт решения творческих задач. Учащиеся развивают навыки мышления, поиска информации, анализа, экспериментирования, принятия решений, самостоятельной деятельности и работы в группах.

Для более четких представлений о сущности проектной деятельности уточним ряд понятий, связанных между собой.

Прежде всего, следует различать понятия *«проектное обучение»*, *«метод проектов»*, *«проектная деятельность»*. Разграничение их весьма условно, но оно позволяет показать многоаспектность образовательного процесса.

Проектное обучение может рассматриваться как дидактическая система, а метод проектов – как компонент системы, как педагогическая технология, которая предусматривает не только интеграцию знаний, но и применение актуализированных знаний, приобретение новых. Для комплексного решения задач обучения используются различные методы, в том числе выполнение творческих проектов, целью которых является включение учащихся в процесс преобразовательной деятельности от разработки идеи до ее осуществления. О проектном обучении можно говорить в том случае, если метод проектов является основным в процессе обучения, а все остальные методы выполняют вспомогательную роль. В массовой практике чаще всего имеет место метод проектов, а проектное обучение используется немногими учителями, как правило, по предмету «Технология».

Переход на ФГОС побуждает педагогов уже с начальной школы выстраивать систему проектного обучения.

Проектная деятельность учащихся – сторона, компонент проектного обучения, связанного с выявлением и удовлетворением потребностей учащихся посредством проектирования и создания идеального или материального продукта, обладающего объективной или субъективной новизной. Она представляет собой творческую работу по решению практической задачи, цели и содержание которой определяются учащимися и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации при сопровождении учителя. Отсюда следует, что другой стороной, компонентом проектного обучения является деятельность педагога.

Опираясь на опыт и интересы школьника, учитель помогает ему выбрать направление, цели и содержание деятельности в зоне ближайшего развития, пути и формы ее организации, методы анализа и оценки результата, выстроить деятельность по выполнению проекта. Следовательно, когда речь идет о взаимодействии учителя и ученика в процессе создания проекта, правильнее говорить о методе проекта или проектном обучении.

Таким образом, понятия «проектное обучение», «метод проектов», «проектная деятельность» взаимосвязаны, а метод проектов и проектная деятельность являются компонентами проектного обучения.

Существует мнение о том, что прообразом проектной деятельности в начальной школе являются *проектные задачи*. Под проектной задачей авторы понимают «задачу, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей»<sup>88</sup>. По сути, педагог задает стратегии решения проектной задачи, формируя у детей опыт решения проблемы, и постепенно готовит их к проектной деятельности, когда школьники сами смогут выявить проблему, исследовать ее и определить возможные стратегии решения проблемы.

Целесообразно уточнить соотношение понятий «проектная деятельность» и «проектировочная деятельность». *Проектировочную деятельность* можно рассматривать как этап проектной деятельности, что далее будет представлено в таблице. В то же время проектировочная деятельность может быть самостоятельным, завершенным процессом, когда проект создается как некоторый замысел, не всегда, однако, реализованный в практике.

Очень часто можно встретить сочетание *«проектная и исследовательская деятельность»*. Очевидно, что эти понятия взаимосвязаны, однако их следует различать. Безусловно, проектная деятельность имеет исследовательский характер, исследование является одним из необходимых этапов работы над проектом. В этом

---

<sup>88</sup> Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / под ред. А.Б. Воронцова. - М. : Просвещение, 2009. – С. 47.



смысле проектная деятельность является более объемным понятием. С другой стороны, «исследовательская деятельность» - более широкое понятие. Проведение опыта, наблюдение школьников за ростом растений, природными явлениями, которые проводятся уже учащимися начальных классов, написание рефератов школьниками относятся к исследовательской деятельности. Принципиальное отличие проектной деятельности заключается в том, что в результате ее создается конкретный собственный продукт (проект), который отличается новизной (объективной или субъективной) и может быть использован в практике. Исследование - это поиск в определенной области, который может завершаться получением каких-либо сведений по проблеме, позволяющих ученику сделать самостоятельные выводы.

Практическим результатом проектной деятельности является проект. Слово «проект» (в буквальном переводе с латинского – «брошенный вперед») толкуется в словарях как план, замысел, текст или чертеж чего-либо, предвещающий его создание. Проект также рассматривают как прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности.

Многообразие содержания и способов организации проектной деятельности школьников обусловили необходимость появления различных классификаций. Различают прежде всего учебные и социальные проекты. **Учебные проекты** предусматривают самостоятельную учебную деятельность школьников по освоению и применению на практике новой информации в рамках изучаемых одной или нескольких дисциплин. Как правило, эти проекты выполняются под руководством учителя.

**Социальные проекты** носят комплексный характер, то есть, связаны с различными сферами деятельности, выходящими за рамки учебных дисциплин. Они могут выполняться на основе имеющихся образовательных и творческих ресурсов детей не только в школе, но и в других организациях, внешкольных объединениях и направлены на улучшение, преобразование окружающей среды. Социальные проекты предусматривают включение детей в социально значимую, имеющую социальный эффект, деятельность, в ходе которой подросток вступает в конструктивное взаимодействие с окружающим миром, взрослыми людьми, социумом, приобретает социальный опыт. Социальный проект — это предлагаемые изменения, которые можно осуществить в социуме. Разработка и реализация социальных проек-

тов способствует формированию навыков «разумного социального поведения», социальной мобильности детей.

Деление на учебные и социальные проекты весьма относительно, так как в рамках учебных дисциплин могут также разрабатываться и выполняться проекты, имеющие высокую социальную направленность. Например, при изучении химии и биологии дети изучают состав почвы своего пришкольного участка и на основе этого разрабатывают программу подготовки почвы к посадке овощей и цветов в весенний период. Кроме того, актуальная социальная проблема может быть выявлена на учебных занятиях, а разработка проекта по ее решению продолжается во внеучебное время. Так, например, учащиеся девятого класса на уроках биологии обсуждали проблему здорового питания и обратились к организации питания в своей столовой, дискутировали о том, каким должно быть меню, чтобы еда была вкусной и полезной. В результате три ученицы решили исследовать эту проблему, разработать и предложить свой вариант меню. Данный проект выполнялся вне учебных занятий, он имел важное общественное значение, но иницировалась проектная деятельность на уроке.

В развитие имеющихся классификаций, условно можно разделить проекты на некоторые виды в соответствии с наиболее значимыми признаками (см. таблицу 32).

Таблица 32

### Классификация проектов

№ п.п.	Признаки	Виды проектов
1	Уровень творчества	- исполнительский - конструктивный - творческий
2	Содержание	- монопредметный - межпредметный - внепрограммный
3	Вид деятельности	- исследовательский - информационный - игровой - практико-ориентированный
4	Характер контактов участников проекта	- внутриклассные (участники первичного коллектива) - внутришкольные (участники образовательного учреждения) - региональные - международные

№ п.п.	Признаки	Виды проектов
5	Количественный состав исполнителей	- индивидуальный - групповой - коллективный
6	Возрастной состав исполнителей	- одновозрастной - разновозрастной
7	Продолжительность выполнения	- мини-проект (несколько занятий) - четвертной - полугодовой - годовой - многолетний
8	База выполнения	- школьный - внешкольный (УДО, социум)
9	Назначение	- учебный - личный (семейный) - общественный - производственный

Очевидно, что все признаки, характеристики проектов тесно взаимосвязаны, их классификация весьма условна. Один проект можно охарактеризовать, используя разные признаки. Знание и учет этих признаков позволяют организаторам и участникам проектной деятельности выбрать соответствующий конкретным условиям проект, который будет решать комплекс образовательных и социальных проблем, формируя у учащихся важные компетентности, различные универсальные учебные действия.

Уточним особенности проектов по ряду основных признаков.

Когда проект выполняется при непосредственном руководстве учителя, учащиеся последовательно осуществляют рекомендации педагога о порядке действий, следует говорить **об исполнительском проекте**. Выполнение таких проектов неизбежно на начальном этапе использования проектной деятельности, поскольку у учащихся недостаточно опыта для самостоятельного поиска. Но и в этом случае учитель не навязывает своих мнений, а вносит варианты для обсуждения совместных действий, показывая логику построения проектной деятельности, проходя вместе с детьми путь создания и реализации проекта.

**Конструктивный уровень** проекта возможен тогда, когда учащиеся способны, обсудив с учителем тему, проблему, план действий, самостоятельно выполнить проект.

Если учащиеся сами выдвинули идею проекта, сами разработали план действий и реализовали его, создав реальный качествен-

ный, обладающий новизной продукт, то можно охарактеризовать этот проект как **творческий**.

У каждого проекта есть своя направленность. Она помогает учителю понять, на какие этапы деятельности следует обратить главное внимание в данном проекте и как изменить задачи проекта, чтобы достичь поставленных педагогических целей.

Проекты могут выполняться индивидуально либо в группах. Ценность выполнения **индивидуальных проектов** состоит в следующем:

- у учащегося формируется чувство личной ответственности, поскольку результат работы зависит от него самого;
- ученик осваивает логику выполнения проекта: от зарождения идеи до представления результата и его оценки;
- педагог может пронаблюдать за действиями ребенка, отследить его достижения на каждом этапе с точки зрения формирования универсальных учебных действий и целенаправленно регулировать его действия.

**Групповой проект** также имеет свои преимущества:

- позволяет формировать коммуникативные учебные действия, навыки сотрудничества, взаимоуважение, взаимопонимание, взаимовыручку, чувство коллективной ответственности;
- расширяется сфера деятельности детей, обогащается их социальный опыт;
- школьники усваивают материал в совместной инновационной форме его изучения, обсуждения и взаимообучения с выработкой обобщенного, коллективного решения; осваивают элементы организационной деятельности лидера, сотрудника, исполнителя, получая особый социальный опыт практической деятельности;
- выполнение группового проекта предусматривает создание микрогрупп, состав которых на каждом этапе может меняться, осуществляется распределение заданий между микрогруппами и отдельными учениками - это дает возможность ребенку самоопределяться, делать самостоятельный выбор своей роли, действий, видов деятельности в групповой работе на каждом этапе выполнения проекта, входить в разные микрогруппы, выстраивая свой собственный маршрут и вступая во взаимодействие с разными учениками в зависимости от ситуации;
- повышается мотивация за счет возникновения соревнов-

вания, сравнения результатов между микрогруппами и учащимися.

Для успешной социализации ребенку важно приобретать опыт участия в индивидуальных и групповых проектах. Отметим, что эти проекты взаимосвязаны. В групповых проектах отдельные разделы выполняются индивидуально. Но и в проектах, выполняемых индивидуально, целесообразны элементы групповой работы, например, при проведении «мозгового штурма» или взаимной оценки первоначальных идей друг друга. При организации групповой деятельности необходимо обеспечить индивидуальный подход к детям, помогая выбрать задания, соответствующие уровню их возможностей.

Обладая широким диапазоном возможностей, проектное обучение может быть организовано как в одном классе, так и в разновозрастных группах, может строиться на основе индивидуальной или совместной проектной деятельности учащихся, распределяемой по содержанию, назначению, трудоемкости и обеспечению. В сельской школе чаще всего в разработке и реализации группового проекта участвуют школьники разного возраста.

Привлекательна для учащихся тематика интегрированных семейных проектов, связанных с изучением истории родного края и его культурных традиций (история, литература, краеведение) и созданием творческих авторских продуктов, изготовлением изделий, необходимых для семьи, разработка проектов, реализация которых позволяет решать проблемы обустройства квартиры, дома, дачного участка, двора и др.

Продолжительность проектной деятельности определяется проблемой, которую должны решить дети. В свою очередь это зависит от возраста учащихся и опыта их проектной деятельности. Очевидно, чтобы освоить логику данной деятельности, целесообразно начинать с минипроектов. В начальной школе проект должен быть особенно привлекательным и недлительным по выполнению.

Многие учащиеся могут испытывать трудности в выборе темы и вида проекта, особенно на начальном этапе обучения. Для решения этой проблемы учителю желательно иметь «банк проектов», сгруппированных по сферам интересов и подготовленности учащихся, который сопровождается приложением примерных проектов с соответствующим решением, обеспечением и оформлением, и проводить разъяснительную работу о содержании и возможностях того или иного проекта.

При подборе объектов проектной деятельности и ее организации педагогу следует учитывать ряд **требований**, среди которых наиболее существенными являются:

- творческий характер постановки и решения задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- подготовленность учащихся к данному виду деятельности;
- интерес школьников к проблеме, потребность в ее решении;
- приобретение учащимися новых знаний, освоение новых способов деятельности, формирование универсальных учебных действий, необходимых для выполнения проекта;
- личностная и социальная значимость проекта;
- обеспечение субъектной позиции учащихся;
- самостоятельная деятельность школьников;
- использование различных средств, обеспечивающих исследовательский, творческий характер деятельности;
- практическая направленность и осуществимость проекта.

Необходимо обеспечить следующие **условия** проектной деятельности:

- соответствие проектной задачи индивидуальным возможностям детей;
- использование, закрепление ранее приобретенных универсальных учебных действий, социального опыта при решении проблемы;
- диалоговый и гибкий характер взаимодействия педагога и ребенка в процессе выполнения проекта, основанный на вопросах, побуждающих ребенка к добровольному поиску, выбору способов самостоятельной познавательной деятельности;
- наличие необходимых материально-технических средств;
- соответствие проекта экологическим и экономическим требованиям;
- обеспечение безопасных условий деятельности детей;
- использование образовательных ресурсов школы и окружающей среды, организация взаимодействия со специалистами, родителями, новыми людьми.

Успешность реализации вышеизложенных принципов организации проектной деятельности в первую очередь зависит от **характера взаимодействия педагога и школьников**. Главное для педагога — это управление самостоятельной познавательной дея-

тельностью детей. Он сопровождает работу ребенка над проектом, выполняя *роль тьютора, координатора, фасилитатора, консультанта, координатора, эксперта*; побуждает ребенка к поиску, размышлению, самостоятельному решению, активности, выдвижению идей, добиваться намеченного результата; создает ситуации успеха и ответственности для каждого ребенка. Учитель не объясняет новый материал, а создает условия для развития мышления учащихся, их самообразования, стимулирования его самостоятельной познавательной деятельности. Учитель — не только предметник, он профессионал, способный не учить, а сопровождать ребенка.

Ученик оказывается в ситуации, которая требует от него значительных усилий, преодоления определенных трудностей, так как готовые знания отсутствуют. Роль ученика в процессе проектной деятельности изменяется, но на всех этапах он выступает как субъект деятельности. Он сам определяет проблему, ищет ответ на поставленный вопрос и принимает решения, выстраивает взаимоотношения с людьми на основе диалога и сотрудничества, оценивает и анализирует свою деятельность.

Очевидно, что степень самостоятельности и субъектности детей в проектной деятельности различная, это зависит от их возраста, способностей к творчеству, подготовленности к конкретному виду, от предыдущего опыта проектной деятельности, сложности проблемы, от характера взаимоотношений учащихся в коллективе. В каждом случае весьма сложно определить, что ребенок способен уже делать и решать сам, а где он взаимодействует с педагогом. От педагога требуется мобильность, гибкость, способность к анализу, импровизации.

В процессе выполнения проекта педагог продолжает обучать, побуждая детей находить нужные сведения в процессе дополнительного образования. Формы дополнительного образования учащихся могут варьироваться в виде внеклассного, внеурочного, внешкольного и т.д. Включение учащихся в систему дополнительного образования является объективным индикатором эффективности базовой образовательной деятельности и формирования интереса к продолжению обучения.

Важно учить детей работе с различными информационными ресурсами: текстовыми, изоматериалами, видеoinформацией, электронными ресурсами. Педагог направляет поиск детьми необходимой информации, на первом этапе обучает способам сбора и

обработки материалов, оформлению источников информации, составлению библиографического списка.

Выполнение проектов должно базироваться на определенной материально-технической основе, использование которой должно соответствовать экономическим возможностям школы, с привлечением образовательных ресурсов дополнительного образования, социума, производственных структур. Большое значение имеют использование природных материалов и отходов производства, рациональное планирование и организация деятельности школьников, информационно-методическое обеспечение, включающее учебную, справочную и научно-популярную литературу, наглядные пособия, образцы проектной конструкторской и технологической документации, планов и отчетов учащихся, выставку лучших изделий и образцов достижений в проектной деятельности.

Следует предусмотреть возможность организации взаимодействия детей со специалистами, взрослыми людьми, которые могут предоставить необходимую информацию, дать полезные рекомендации. В данном случае педагог готовит к взаимодействию обе стороны, чтобы диалог был продуктивным, дети приобретали опыт общения, учились устанавливать контакт с новыми людьми, видели позитивные образцы профессиональной деятельности.

Результатами проектов могут быть объекты, системы, технологии, разработки по обеспечению потребностей в любых сферах деятельности человека. Потребности могут быть как материального, так и духовного плана.

Выполнить проект – это не только собрать материал, необходимую информацию по теме, но и применить добытые знания на практике, например: провести экскурсию, оформить стенды, альбомы, подготовить по возможности видео или фотосъемку, озвучить видеofilm, организовать встречи с интересными людьми, подготовиться к конференции, сделать конкретное практическое дело.

**Проектную деятельность можно представить технологично**, то есть определить этапы ее организации, действия детей и педагогов на каждом этапе. Этот вопрос достаточно подробно освещается в литературе. Мы предлагаем несколько вариантов рассмотрения этапов проектной деятельности учащихся.

Структура и соответственно этапы проектной деятельности могут быть представлены линейно: потребность → проблема →



исследования → первоначальные идеи → оценка идей → разработка лучшей идеи (идей) → планирование → изготовление → апробирование → оценка<sup>89</sup>.

Однако творческие люди не всегда думают логически. Психология творческих проектов требует, чтобы учащиеся могли выполнять действия в разной последовательности. Данный подход развивает творческие способности и одновременно способствует более глубокому пониманию содержания, выбору и использованию необходимых средств, управлению деятельностью для достижения намеченных результатов.

Можно более вариативно представить этапы проектной деятельности школьников. Так, например, М.Б. Лебедева и О.Н.Шилова обозначают два подхода, определяющих этапы работы над проектом: конструкторский (поисковый, конструкторский, технологический, заключительный этапы) и педагогический (выбор темы, формулирование варианта проблем, распределение задач по группам, групповая или индивидуальная разработка проекта, защита и экспертиза проекта). Интегрируя эти два подхода, авторы предлагают следующие этапы:

- подготовка к проекту;
- организация участников проекта;
- выполнение проекта;
- презентация проекта;
- подведение итогов проектной деятельности<sup>90</sup>.

Определение этапов проектной деятельности авторы часто связывают со спецификой предмета. Так, характеристику основных этапов в условиях проектного обучения предмета «Технология» предлагает В.А. Мигунов<sup>91</sup> и др. (см. таблицу 33).

---

<sup>89</sup> Павлова М.Б., Питт Дж. Дизайн – подход как основа обучения. - Н.Новгород : Нижегородский гуманит.центр, 2000. - 286 с.

<sup>90</sup> Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Проектная деятельность в профориентационной работе и социализации детей-сирот : метод. пособие. – Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – С. 22-25.

<sup>91</sup> Мельников В.Е., Мигунов В.А., Петряков П.А. Метод проектов в преподавании образовательной области «Технология». - 2-ое изд. - В. Новгород : НРЦРО, 2000. - 187 с.

Ценность данного варианта в том, что авторы рассматривают проектную деятельность как технологию, где представлены поэтапные и взаимосвязанные действия детей и педагогов.

Таблица 33

### Характеристика основных этапов проектного обучения

Этапы выполнения проекта	Задачи, решаемые учащимися	Деятельность учащихся	Деятельность учителя	Формы и методы обучения
1.Поисковый	поиск и анализ проблемы; выбор темы проекта; планирование проектной деятельности по этапам; сбор, изучение, обработка и анализ информации по теме проекта	обсуждают проблему с учителем и сверстниками; формулируют задачи; уточняют и анализируют информацию; устанавливают цели и выбирают план действий; проводят исследования, фиксируют результаты	мотивирует учащихся; ставит перед участниками проблему и организует ее обсуждение, объясняет цели проекта; наблюдает, консультирует	проблемная беседа; рассказ; консультация; самостоятельная работа; экскурсия
2.Конструкторский	поиск оптимального решения задачи проекта; исследование вариантов конструкции с учетом требований дизайна; выбор технологии изготовления; экономическая оценка; экологическая экспертиза; составление конструкторской и технологической документации	работают с информацией; проводят синтез, анализ и оценку идей; выполняют графические работы; оформляют документацию	организует, активизирует и направляет поиск и разработку идей; высказывает предположения; помогает в выборе решений; советует (по просьбе); рекомендует; наблюдает; консультирует	беседа; дискуссия; "мозговой штурм"; морфологический анализ; дизайн-анализ; ТРИЗ; ролевая игра; самостоятельная работа
3.Технологический	составление плана практической реализации проекта, подбор необходимых инструментов, материалов и оборудования; выполнение запланированных технологических опера-	выполняют необходимую подготовку и изготавливают изделие; осуществляют самоконтроль и корректировку своей деятельности; проводят контроль качества обработки	обеспечивает материальную базу; косвенно руководит деятельностью учащихся; организует и координирует процесс изгото-	беседа; показ; упражнение; самостоятельная работа; практическая работа

	ций; текущий контроль качества; внесение при необходимости изменений в конструкцию и технологию	деталей изделия	товления; знакомит с новыми приемами обработки материалов; консультирует, советует	
4.Заключительный	оценка качества выполнения изделия; анализ процесса и результатов выполнения проекта; изучение возможности использования результатов проектирования	осуществляют самоанализ и самооценку результатов проектирования; готовят документацию к защите; защищают проект; участвуют в коллективном обсуждении и оценке результатов проекта	консультирует; оказывает помощь; организует защиту и обсуждение проектов; слушает; участвует в анализе и оценке результатов проекта; аргументировано оценивает работу учащихся над проектом	беседа; дискуссия; консультация; деловая (ролевая) игра; имитационно-деятельностная игра

Учитывая вышеизложенное, а также проблемы, которые возникают в практике организации проектной деятельности школьников, предлагаем в обобщенном виде следующие этапы проектной деятельности (см. таблицу 34).

Таблица 34

### Этапы проектной деятельности школьников

Название этапа	Деятельность педагога	Деятельность учащегося
1.Мотивационно-целевой	Обеспечивает добровольное включение детей в проектную деятельность, формирует потребность в решении актуальной для ребенка проблемы, используя различные педагогические приемы (проблемная ситуация, варианты проблемных вопросов, диалог значимых лиц, сложная жизненная ситуация); включает в обсуждение проблемы, задает наводящие вопросы; помогает сформулировать цель проекта, дать характеристику итогового продукта	Высказывает свои представления о желаемом; мнения по поводу ситуации, обсуждает проблему или варианты проблем, принимает решение по поводу основной проблемы и формулирует цель проекта, определяет его социальную и личную значимость; дает описание конечного продукта

2.Исследовательский	Помогает сформулировать гипотезу исследования, организует поиск информации и ее анализ, подсказывает источники информации; направляет поиск детей, задает вопросы, регулирует их взаимодействие с носителями информации	Выдвигает предположения о способах решения проблемы и поиске необходимой информации, собирает, обрабатывает, анализирует, систематизирует информацию, необходимую для разработки проекта
3.Проектировочный	Организует поиск оптимального решения проблемы в ходе обсуждения различных вариантов, регулирует процесс обсуждения, создает ситуации, задает вопросы для осознанного и правильного решения, организует выработку критериев оценки проекта, консультирует, организует экспертизу, консультации со специалистами и т.д.	Высказывает идеи, предположения, осуществляет анализ и оценку идей, определяет способы решения проблемы, обсуждает критерии оценки проекта; при необходимости осуществляет экономическую, экологическую и др. экспертизу проекта, оформляет идеи, разрабатывает документацию
4.Технологический	Организует составление плана действий по реализации проекта, помогает определить условия и средства, необходимые на каждом этапе деятельности, консультирует, задает наводящие вопросы в случае затруднений и ошибочных намерений	Составляет план действий, подбирает средства для их реализации, определяет возможные последствия от предполагаемых действий, а также, кто может оказать помощь в достижении оптимальных результатов
5.Практический	Контролирует выполнение намеченного плана, оказывает поддержку, помощь в случае возникающих у детей затруднений, регулирует взаимодействие детей	Выполняет намеченный план, соотносит свои действия с проектом и планом, вносит коррективы в процессе деятельности
6.Контрольно-корректирующий	Организует оценку выполненной работы в соответствии с планируемым продуктом и критериями его оценки, помогает детям выявить недостатки и возможные пути их устранения, успешно завершить намеченную работу	Осуществляет самооценку своей работы, выявляет недостатки на основе запланированного результата, вносит изменения, устраняет недостатки, завершает оформление результатов проектной деятельности
7.Презентационный	Помогает определить цель презентации, выбрать форму презентации, способы взаимодействия с	Обсуждает форму презентации. Представляет и защищает полученный в ходе

	аудиторией, подбирает экспертов, готовит к оценке потребителя. Контролирует процесс представления результатов проектной деятельности, показывая достоинства полученного продукта, подчеркивая достижения каждого ребенка; дополняет действия детей высказываниями и наводящими вопросами	проектной деятельности продукт, результат; доказывает наличие необходимых характеристик полученного продукта, показывает его преимущества, общественную значимость, пользу для себя и других; представляет тех, кто помог в достижении намеченного; отвечает на вопросы присутствующих на презентации
8. Аналитико-рефлексивный	Подбирает методики для анализа и рефлексии проектной деятельности детей с учетом планируемых универсальных учебных действий, личностных результатов; побуждает каждого ребенка к объективной оценке собственных достижений и осознанию социальной значимости выполненной работы; помогает определить перспективы	Отвечает на вопросы, высказывает мнения о достижениях, успехах и трудностях, недостатках и их причинах; определяет перспективы для своего дальнейшего личностного развития и организации проектной деятельности

Сравнивая различные варианты определения этапов проектной деятельности, можно увидеть, что все авторы предлагают сходную логику построения проектной деятельности школьников. Отличия чаще всего связаны со степенью детализации рассмотрения этих этапов, особенностями учебного предмета, вида проектной деятельности либо зависят от того, с чьих позиций представлена проектная деятельность: с позиции ребенка или с позиции педагога.

Организация проектной деятельности учащихся предусматривает использование самых различных средств (методов, приемов, технологий, форм), обеспечивающих положительную мотивацию детей, понимание сущности деятельности, подготовку детей к ее выполнению, стимулирующих активность, творчество учащихся, их самореализацию, адекватную самооценку.

Педагог применяет традиционные методы: рассказ, убеждение, пример, демонстрацию, упражнение, поощрение и др. Невозможно обойтись без беседы, дискуссии, создания проблемной ситуации, мысленного эксперимента и др. В ходе проектной деятельности целесообразно использовать приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо, проблемного

обучения и других технологий.

Отметим наиболее важные и своеобразные педагогические средства, которые используются при организации проектной деятельности детей.

Прежде всего, педагогу необходимо продумать *«запуск проекта»*, обеспечивающий добровольное и заинтересованное включение учащихся в проектную деятельность. Это может быть создание проблемной ситуации, обсуждение практической задачи, жизненно важной для детей, рассказ о привлекательной перспективе, обращение авторитетных лиц с предложением принять участие в решении социально важных задач и др.

Важнейшим приемом в проектной деятельности является *вопрос*. Вопросы педагога, детей друг к другу сопровождают весь процесс проектной деятельности. При этом важно, чтобы педагог добивался самостоятельного мнения, ответа на вопрос самими детьми. Выделяют основополагающий вопрос, интересный для детей, не имеющий однозначного ответа, он мотивирует детей к познавательной деятельности, поиску. Такой вопрос может стать основой запуска проекта.

По ходу выполнения проекта педагог может использовать самые разные вопросы, назовем наиболее типичные из них:

- закрытые, предполагающие однозначный ответ: «да», «нет»;
- открытые, которые начинаются со слов: где, когда, кто, сколько;
- альтернативные вопросы с союзом «или», дающие право выбора учащемуся, например, в случае затруднения;
- оценочные, когда дети высказывают мнение о предложенной идее (Кому понравилась данная идея? Что понравилось в этом варианте решения проблемы? И т. п.);
- проблемные, требующие установления причинно-следственных связей (Почему ты выбрал этот вариант? Почему нужно это сделать? Почему не получилось? И т. д.);
- уточняющие, позволяющие конкретизировать информацию, выяснить детали (С кем можно посоветоваться? К кому обратиться за помощью? И др.);
- резюмирующие, подводящие к итогу, окончательному решению (Я правильно понял, что...?).

Другим важным приемом является *«звездочка обдумывания»*. Суть его заключается в постановке учителем и детьми вопроса, который в свою очередь разбивается на подвопросы и определяет систему действий учащихся. Теоретическое и практическое решение этих вопросов позволяет приблизиться к решению главной проблемы. По существу проектная деятельность – это система «звездочек обдумывания», определяющих последующие практические и познавательные действия учащихся.

Невозможно осуществить работу над проектом без *«мозгового штурма»* и *групповой работы*, когда учащиеся индивидуально и в группе осуществляют поиск проблем, способов их решения, отбирают лучшие варианты, идеи, защищают, обосновывают свою точку зрения.

В поиске ответов на проблемные вопросы, сборе и обработке информации в процессе проектной деятельности помогают *графические способы*: кластер, сравнительная карта, концептуальная таблица, причинная карта, список факторов, список положительных и отрицательных аргументов и др.

При проектном обучении не менее важно выбрать *форму представления результатов работы*. Это могут быть видеofilm, книга, макет, журнал (устный или письменный), спектакль, выступление агитбригады, оформление помещений, школьного двора, создание спортивной площадки и т. д. Форма представления проекта определяется его темой, целью, содержанием, общим замыслом автора.

Подчеркнем, что наблюдение за поведением детей в процессе проектной деятельности позволяет замерять образовательные достижения ребенка, в частности метапредметные и личностные результаты, за определенный период времени. Иначе говоря, проектная деятельность является важным средством изучения образовательных достижений ученика.

Проектная деятельность является привлекательной для учащихся, но ее воспитательная и образовательная эффективность зависит от правильного понимания сущности проектной деятельности и соответственно грамотной организации, реализации ее возможностей в педагогической практике. Для оценки эффективности проектной деятельности важно проанализировать, как реализованы педагогические принципы и обеспечены условия работы над проектом.

Анализ опыта позволяет выявить ряд *ошибок*, которые допускаются при организации проектной деятельности:

- педагоги объявляют учащимся тему проекта или сами ставят проблемную задачу, вместо того чтобы создать ситуацию выявления значимой для учащихся проблемы или предложить «банк проектов», предоставляя детям возможность сделать самостоятельный выбор;

- взрослые предлагают свои идеи вместо того, чтобы создать ситуацию, поставить вопросы, побуждающие детей к поиску путей решения проблемы;

- педагоги дают творческое задание для закрепления изученного учебного материала, ошибочно называя эту работу выполнением проекта;

- творческую деятельность учащихся принимают за работу над проектом (творческая работа может выполняться самостоятельно на основе имеющихся знаний и освоенных ранее способов деятельности; проектная деятельность также является творческой, но связана с решением проблемы на основе самостоятельного исследования и приобретения дополнительной информации и освоения новых способов деятельности по ходу работы над проектом);

- реферат (доклад, систематизацию знаний из различных источников) представляют как проектную работу, которая также может быть оформлена в письменном виде, но в ней, в отличие от реферата, представлен авторский самостоятельный взгляд на решение поставленной проблемы, в том числе на основе изучения литературных источников.

Использование проектной деятельности в образовательном процессе вносит существенные коррективы в классно-урочную систему обучения. Существует даже точка зрения, что проектная деятельность и классно-урочная форма обучения несовместимы. Считаем, что не следует быть столь категоричными в решении этого вопроса, и предлагаем некоторые **варианты использования проектной деятельности в условиях классно-урочной системы:**

- проектная деятельность используется на уроке наряду с другими методами и технологиями;

- на уроке осуществляется «запуск проекта», который выполняется желающими во внеурочное время;

- одна из тем по учебному предмету изучается с использо-



ванием проектной деятельности;

- проектная деятельность школьников организуется на ряде уроков в течение всего учебного года;

- изучение предмета в течение всего учебного года на основе проектной деятельности детей;

- проектная деятельность организуется на ряде или серии уроков разных учебных дисциплин.

Возможны и другие варианты организации проектной деятельности в школе, в том числе в условиях классно-урочной системы. Многие проекты выполняются во внеклассной работе, они углубляют предметные знания детей, повышают их образовательный уровень, формируют универсальные учебные действия.

В то же время отметим, что известны образовательные учреждения (зарубежные), где проектное обучение заменило классно-урочную систему. В настоящее время большинство школ вряд ли сможет полностью перестроить традиционную организацию образовательного процесса и ввести проектное обучение как систему, что вполне объяснимо неготовностью педагогов к новым отношениям, принципиально иному взаимодействию с учащимися. Кроме того, не все дети школьного возраста способны заниматься проектной деятельностью, необходимы соответствующая предметная подготовленность детей и их способность к творчеству.

### **3.3. Технологии воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников**

*© С. А. Курносова*

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) обозначена необходимость восстановления роли образования в физическом, интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии человека, поставлена задача развития этических чувств, доброжелательности, понимания и сопереживания чувствам других людей. В ФГОС НОО подчёркивается важность воспитания у младшего поколения эмоционально-нравственной отзывчивости как составляющей социального потенциала общества.

Возможность решения задач воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников в разных школах определяется наличием инварианта в действиях педагогов, что в свою очередь делает необходимым предложить педагогам технологию воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников.

Анализ сущности эмоциональной отзывчивости позволил выявить характерное для эмоционально отзывчивого человека осмысление познаваемого с точки зрения значимости для себя и Другого, свободный выбор способов презентации богатства собственной эмоциональной жизни на пути достижения эмоциональной зрелости. Выделенные нами компоненты эмоциональной отзывчивости (когнитивный, эмоционально-мотивационный, поведенческий) соотносятся с компонентами личностного опыта. Представим это на примере соответствия характеристик элементов структуры образовательного результата (на субъектном уровне усвоения содержания образования) и компонентов эмоциональной отзывчивости (на высоком, творческо-созидательном) уровне (таблица 35).

Таблица 35

**Соотношение компонентов эмоциональной отзывчивости  
с компонентами личностного опыта**

Элементы структуры образовательного результата и их характеристики на субъектном уровне усвоения содержания образования	Характеристики компонентов эмоциональной отзывчивости на высоком (творческо-созидательном) уровне их развития
<i>Знания о мире, способах деятельности:</i> личностные смыслы содержания образования	<i>Когнитивный:</i> умение видеть в познаваемом (учебном материале, преобразуемом объекте) «значение-для-меня», которое делает познаваемый объект привлекательным, позволяет ребёнку осознавать задачи своей деятельности в каждой конкретной ситуации школьной жизни
<i>Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (мотивы):</i> потребность в самореализации	<i>Эмоционально-мотивационный:</i> – субъектно-непрагматическая модальность отношения к людям и природе; – повышенная восприимчивость к чувственно-выразительным сигналам музыки, живописи, поэзии, природных явлений и др. и стремление их получать; – стремление реализовать собственные эмоциональные переживания от общения с людьми

	ми, объектами культуры, природы в творчестве
<p><i>Опыт деятельности:</i> – материализованный опыт деятельности: деятельность по собственной программе с авторским подчерком;</p> <p>– интеллектуальный опыт деятельности: рефлексивное мышление</p>	<p><i>Поведенческий:</i> – готовность помочь в ответ на нужды людей, животных, растений; стремление к непрагматическому практическому взаимодействию с людьми и природой, изменению окружения «для Другого»;</p> <p>– рефлексивное осмысление своих действий с позиций интересов Другого (человека, животного, растения);</p> <p>– умение общаться со своим «внутренним человеком», понимать свои переживания, осознать их причину, соотносить себя с другими и самим собой в прошлом и будущем</p>

Следовательно, опыт эмоциональной отзывчивости является составляющей целостного личностного опыта, выступающего результатом образования.

Технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников, таким образом, вписывается в рамки систем (технологий) развивающего обучения, основанных на глубинных закономерностях учебной деятельности и психического развития ребёнка: системы развивающего обучения (Л.В. Занков), теории учебной деятельности (методика «содержательной абстракции» В.В. Давыдова), теории содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин), технологического подхода (В.В.Юдин) и является частной технологией общепедагогической технологии педагогического процесса личностного (субъектно-ориентированного) типа.

Особенностью технологий субъектно-ориентированного типа является продвижение ребёнка к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия. Поэтому шаги ребёнка сопровождаются педагогом в «скрытой» форме. Педагог создаёт условия для самостоятельного выбора ребёнка. Осуществляя выбор, ученик реализует позицию субъекта. В результате у ребёнка формируется уверенность в том, что он всё сделал сам, нарастает утверждающее чувство собственной ценности, развивается способность к рефлексии, он начинает положительно относиться к своему опыту.

В задачи педагога входит подбор средств, методик, создание ситуаций, требующих субъектного проявления. Причём средства,

применяемые в технологиях личностного типа, могут как приводить, так и не приводить к изменениям, соответствующим воспитательной цели.

Л.В. Байбородова отмечает, что при разработке технологии определяются цели, которые должна решать технология; педагогический результат, который предполагается получить; пошаговая деятельность учащихся; этапы педагогического сопровождения деятельности учащихся. С опорой на эти положения, нами предложена технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников. В качестве основы структуры технологии мы взяли предложенный Л.В. Байбородовой «общий алгоритм субъектно-ориентированной технологии в аспекте деятельности учащегося».<sup>92</sup>

Особенностью технологии воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников является то, что она описывает шаги, действия ученика, поскольку именно его деятельность определяет результат, чем и обеспечивается его гарантия, воспроизводимость технологии. При этом, как указывают Л.В. Байбородова и А.П. Чернявская, деятельность педагога имеет стимулирующий эффект, её влияние на результат опосредовано через всю ту же деятельность ученика.<sup>93</sup>

В общем виде технологию воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников в аспекте деятельности ребёнка можно представить следующим образом (таблица 36).

Таблица 36

**Технология воспитания эмоциональной отзывчивости:  
этапы деятельности ребёнка и педагога**

<b>1. Размышление ребёнка над своими переживаниями</b>
<b>Педагог</b>
– создаёт благоприятную эмоциональную атмосферу, показывает, что переживания – это то, что он ценит в детях и считает главным в их отношениях;

---

<sup>92</sup>Байбородова Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе : монография. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 111.

<sup>93</sup>Краснощёкова Н.В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2006. – 299 с.

<ul style="list-style-type: none"> <li>– создаёт ситуацию, побуждающую ребёнка задуматься над своими эмоциональными переживаниями;</li> <li>– инициирует детей на осмысление своих переживаний;</li> <li>– учит высвобождать переживания адекватными способами, знакомит с практическими способами избавления от раздражения, от неприятных переживаний;</li> <li>– вызывает интерес к переживаниям Другого</li> </ul>
<p><b>Приёмы:</b> непривычные вопросы; релизеры естественного происхождения (визуальные, аудиальные, тактильные, обонятельно-вкусовые, поведенческие); элементы нейропсихологического программирования отношения; игровые упражнения из серии «Поиграем-помечтаем»; игровые упражнения из серии «для тела и духа»; музыкотерапевтические и арттерапевтические упражнения; техники творческого самовоспроизведения, мечтания; дневники настроения и ощущений и др.</p>
<p><b>Результат:</b> осмысление своих <i>переживаний (эмоций)</i> как субъективных значений ситуаций; <i>чувств</i> как субъективных значений конкретных объектов; <i>настроений</i> как продолжительных эмоциональных процессов), осознание многообразия собственных эмоций по отношению к одному и тому же объекту, понимание переживаний</p>
<p><b>2. Размышления над состоятельностью стереотипных переживаний в новых ситуациях и попытка выйти за пределы индивидуального эмоционального опыта (опыта оценочных суждений)</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Педагог</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– создаёт ситуации, в которых дети переживают эмоциональную общность с Другим, будирует их стремление одухотворять все окружающие объекты;</li> <li>– показывает, что иррациональные убеждения мешают развиваться;</li> <li>– знакомит с практическими способами избавления от «умственного мусора»</li> </ul>
<p><b>Приёмы те же, а также:</b> «Что было до ...»; «Похож на меня»; представление учителем собственных переживаний; интеллектуализация эмоций; создание положительного «ореола»</p>
<p><b>Результат:</b> через общение с Другим, через внутренний диалог принятие его роли, преобразование собственных смыслов образов, понятий, представлений; осознание того, что отрицательная ситуация несёт в себе положительный опыт, что человек, совершивший дурной поступок, достоин жить среди людей, что «тупой двоечник» – верный друг, что «кровожадные» волки – терпеливые и заботливые родители, что метель – не «плохая» погода</p>
<p><b>3. Поиск направления и содержания своей деятельности, поведения, поступков</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Педагог</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– создаёт ситуации, в которых дети сами определяют своё участие в жизни класса;</li> <li>– инициирует родителей к участию в жизни класса;</li> <li>– учитывает мнение каждого ребёнка и взрослого</li> </ul>
<p><b>Приёмы те же, а также:</b> коллективное планирование («Аукцион идей и предложений», «Почтовый ящик», «Яблоня возможностей», «Анкета полезных дел», «Мишень добрых дел» и др.)</p>
<p><b>Результат:</b> осознание значимости своих интересов и возможностей для других людей, переживание эмоциональной общности с другими детьми и взрослыми</p>
<p style="text-align: center;"><b>4. Реализация в деятельности творческого (эмоционального) потенциала</b></p>
<p><b>Педагог</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– организует труд, направленный на создание красоты для людей, заботу о жизни животных, растений;</li> <li>– инициирует детей на проявление творчества, поддерживает инициативу;</li> <li>– создаёт ситуации успеха для ребёнка и родителей</li> </ul>
<p><b>Приёмы те же, а также:</b> «вложение труда»</p>
<p><b>Результат:</b> подтверждение значимости своей деятельности, творческих достижений для себя самого и Другого, осознание включённости в мир человеческих отношений, восприятие других людей как равноправных субъектов, опыт непрагматического («для души») взаимодействия с людьми и природой, опыт приятных эмоциональных переживаний от помощи Другому, создания радости Другого</p>
<p style="text-align: center;"><b>5. Размышления над значимостью своей деятельности для благополучия других людей, животных, растений, над перспективами развития отношений с людьми и природой</b></p>
<p><b>Педагог</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– по ходу деятельности проявляет интерес к переживаниям ребёнка, инициирует его рефлексию;</li> <li>– создаёт ситуации осмысления детьми своей деятельности с эмоционально-эстетических и эмоционально-этических позиций;</li> <li>– приоткрывает детям ранее скрытые смыслы их деятельности (для защиты слабого, радости родного человека, комфорта людей, сохранения жизни живого существа)</li> </ul>
<p><b>Приёмы те же, а также:</b> конструирование ответа человека, животного или растения, «Тепло в груди», «Дневник настроения и ощущений»; незаконченное предложение («Раньше я переживал ... – Теперь я чувствую ...» и др.), тезис; подбор афоризма; «Дерево чувств», «Букет настроения», «Я такой же»; игровые упражнения из серии «Поиграем-</p>

помечаем» и др.

**Результат:** осознание потребности людей в сочувствии, поддержке, понимании и в результатах труда друг друга, потребности растений и животных в заботе, защите, помощи; утверждающее чувство значимости своей деятельности для себя самого и Другого, положительный настрой на дальнейшую социально значимую деятельность

По масштабу использования данную технологию можно отнести к общим технологиям, которые, как отмечают Л.В. Байбородова, А.П. Чернявская, В.В. Юдин и другие, применимы в любом педагогическом процессе.<sup>94</sup> Данная технология может применяться в урочной и внеурочной деятельности, по ней может выстраиваться отдельное занятие или процесс воспитания в целом.

Продолжительность каждого этапа технологии определяется особенностями конкретного класса, актуальными потребностями детей.

Технологию воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников можно рассматривать как интегративную, поскольку, с одной стороны, она предполагает интеграцию различных средств, с другой стороны, данная технология или отдельные её приемы и техники могут успешно использоваться на уроке и во внеурочное время при проведении различных воспитательных мероприятий и коллективных дел.

В общей технологии воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников можно выделить следующие частные (локальные) технологии, которые её конкретизируют: воспитание у младших школьников эмоциональной отзывчивости к природе, воспитание у младшего школьника интереса к своему внутреннему миру, воспитание у младших школьников эмоциональной отзывчивости к объектам и явлениям социального мира.

На каждом этапе технологий воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников применяются педагогические приёмы.

Так, на первом этапе (размышление ребёнка над своими пе-

---

<sup>94</sup> Чернявская А.П. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии : учебн. пособие / под ред. Л.В.Байбородовой и А.П. Чернявской. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса : монография. – М. : Университетская книга, 2008. – 302 с.

реживаниями) в начале учебного года в любом классе, кружке, клубе, секции можно использовать игровые упражнения, которые помогают взрослым и детям договориться о правилах совместной жизни и деятельности.

Например, упражнение «Я не люблю». <sup>95</sup> Педагог просит каждого ребёнка (по желанию) рассказать, что ему не нравится в отношениях со сверстниками. Самые первые слова пусть будут: «Я не люблю». Дети начинают говорить, что они не любят, к примеру: «Я не люблю, когда кто-то говорит неправду»; «Я не люблю, когда дерутся»; «Я не люблю, когда мне мешают» и т.д. Во время упражнения педагог призывает детей к обсуждению высказываний товарищей. В конце упражнения подводятся итоги, чего больше всего не любят дети данного класса. Чувства, объединяющие всех детей класса, записываются на большом листе бумаги. Получившийся плакат можно назвать «Мы не любим» или «Ребята в нашем классе (кружке) не любят». Плакат может висеть на стенде в кабинете весь учебный год.

Второй этап – размышления ребёнка над состоятельностью стереотипных переживаний в новых ситуациях и попытка выйти за пределы имеющегося эмоционального опыта (индивидуального опыта оценочных суждений). Приёмы, которые используются на этом этапе (замена иррациональных убеждений рациональными, интеллектуализация эмоций, естественные и социальные релизеры, положительный «ореол», «похож на меня»), тесно связаны между собой. Так, на уроках окружающего мира в 1–3 классах при изучении раздела «Растения и животные» все эти приёмы можно реализовать с помощью упражнения «Вопреки распространённому мнению». <sup>96</sup>

Социальные мифы, связанные с природными объектами («мерзкими» летучими мышами, «кровожадными» волками, лиса-

---

<sup>95</sup>Краснощёкова Н.В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2006. – 299 с. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. – М. : Генезис, 2007. – 176 с.

<sup>96</sup>Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.



ми-«плутовками», «неуклюжими, нескладными, неповоротливыми» медведями и т.п.), могут развеяться, негативное отношение к животным может в корне измениться, когда дети узнают об особенностях животных. Своеобразным «мостом» между представлениями детей о животных и их отношением к этим животным может стать интеллектуализация эмоций: если сложившееся ранее отрицательное отношение к животному вступит в диссонанс с полученной ребёнком эмоционально положительной экологической информацией, то может произойти коррекция отношения в положительном направлении.

Детям предлагается послушать рассказы о животных: о волках – удивительно красивых и сильных животных, достаточно высокоорганизованных в психическом отношении, терпеливых и заботливых родителях; о лисах – не столько хитрых и осторожных животных, сколько любопытных, наблюдательных и сообразительных, с прекрасной зрительной памятью; о медведях – вопреки распространённому мнению, не увальнях, а стремительных и очень ловких, с самым высоким уровнем развития рассудочной деятельности среди многих видов хищников, умных, сообразительных, с великолепной долговременной памятью, безошибочной ориентацией в пространстве, способностью к обучению и научению, и, вопреки распространённому мнению, не впадающих в спячку; каланах – умницах, исключительно дружелюбных как по отношению друг к другу, так и к окружающим, и, как большинство из нас, – правшах; и другие, а затем – описать и нарисовать их новые чувства, переживания по отношению к животным.

Третий этап – выбор ребёнком направления и содержания своей деятельности, поведения, поступков.

В процессе прохождения предыдущих этапов у ребёнка постепенно формируется представление о том, что окружающие его люди, животные и растения нуждаются в понимании, заботе, поддержке, помощи. Анализ материалов рефлексивных методик убедил нас в важности не только участия детей в реализации идей, предложенных учителем, но и свободного выбора ребёнком своей деятельности. На этом этапе важно создать ситуацию выявления значимой для детей проблемы или предложить дела, из которых младшие школьники самостоятельно выберут наиболее интересные.

В опыте работы педагогов Витебской области<sup>97</sup> есть игровые методики, которые можно применить в начале учебного года.

Игра «Радуга». В игре участвуют «звёздочки» учащихся. На доске изображена радуга, на каждой полоске которой указан адрес, куда пойдут дети предлагать свою помощь: в детский сад, в школьную библиотеку, в городскую библиотеку, в столовую, в спортзал и др. Седьмая полоса свободна. Каждой «звёздочке» нужно подумать и выбрать, кому и какую помощь они могут оказать; высказать, кому ещё могут понадобиться добрые дела класса. Записать свои предложения на последней полосе радуги. После обсуждения принимается решение о том, какие дела будут проведены.

Четвёртый этап – реализация в деятельности творческого (эмоционального) потенциала. Приём «вложения труда» – основной на этом этапе. Например, учитель средней школы № 33 г. Петропавловска-Камчатского С.А. Лысенкова в начале 2009–2010 учебного года предложила своим первоклассникам дарить радость их родителям, учителям, другим людям. В течение учебного года учащиеся 1 «Б» класса создавали красоту – украшали школьный кабинет и коридор к праздникам, наводили чистоту около школы и детского сада (школьный филиал), изготавливали игрушки в подарок малышам в детском саду, выращивали в тепличных ящиках цветы в подарок ветеранам Великой Отечественной войны и в кашпо в подарок мамам.

Пятый этап – размышления ребёнка над значимостью своей деятельности для благополучия других людей, животных, растений, над перспективами развития отношений с людьми и природой. Этот этап предполагает использование приёмов рефлексии младших школьников. Эти приёмы нацелены, во-первых, на формирование у ребёнка привычки концентрировать внимание на своих переживаниях и ощущениях, понимания того, что его чувства чрезвычайно значимы для его изменения к лучшему; во-вторых, на осознание ребёнком значимости своей деятельности для благополучия других людей, животных, растений, если эта деятельность основана на его моральных чувствах; в-третьих, на утверждение ребёнка в правильности собственного выбо-

---

<sup>97</sup>Планирование воспитательного процесса: современные подходы и технологии : сборник методических разработок; под ред. Е.Н.Степанова [и др.]. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2011. – С. 184-186.

ра перспектив развития своих отношений с людьми и природой.

Например, на занятиях в Центре развития ребёнка «Гармония» в краевом ГОУ СПО «Камчатский колледж искусств» (г. Петропавловск-Камчатский) педагог-психолог Е.А. Большакова учит шестилетних детей наблюдать за настроением и ощущениями и фиксировать результаты наблюдения в «Дневнике настроений и ощущений». На первом этапе дети наблюдают в основном за дискретными эмоциями, пробуждаемыми происходящими событиями, учатся распознавать собственные эмоции и эмоциональные состояния окружающих людей. На втором этапе детям предлагаются для описания или рисования эмоционально насыщенные темы, которые инициируют переживания детей, обнаруживают недостаточность привычного, лежащего на поверхности, эмоционального реагирования на ту или иную тему. Это состояния радости, печали и другие; ситуации жизни в детском саду, домашние, общения с животным и пр. На третьем этапе, по мере того как актуализируется потребность детей в самонаблюдении, усложняются темы для анализа. На этом этапе Е.А. Большакова обсуждает с детьми темы, которые они заявляют своими рисунками, высказываниями, проявленными чувствами, желаниями.

Анализ результатов опытной работы убеждает в необходимости того, чтобы педагог постоянно проявлял интерес к переживаниям ребёнка, инициировал его рефлекссию. При этом не обязательно дожидаться завершения занятий, чтобы поинтересоваться самочувствием детей – это можно производить и по ходу деятельности.

В целом анализ современных педагогических технологий позволил выделить следующие признаки технологии, способной содействовать развитию эмоциональной отзывчивости школьников: активизация ощущений, переживаний детей; возможность делиться эмоциональными переживаниями, удовлетворять желание творить, реализовать потребности в заботе о конкретных людях, животных и растениях, получать позитивное внешнее подкрепление от верящего в ребёнка педагога и доброжелательных одноклассников, удовлетворять потребность в утверждении во мнении учителя, родителей и одноклассников о себе как творческом человеке, компенсировать дефицит эмоциональных контактов в семье; неформальное общение; возможность рефлексии, самоанализа, самооценки, предметом которых являются переживания.

В разной степени этими признаками обладают современные

педагогические технологии: технология группового обучения, проблемного обучения, технология развития критического мышления, технология учебного диалога, технология «Образ и мысль» и др.

Освоение педагогами общей технологии воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников позволяет ему проектировать свои собственные технологии (в имеющихся условиях, в соответствии со своими личностными особенностями).

### **3.4. Технология развития творческих способностей детей в условиях дополнительного образования<sup>98</sup>**

© **В. В. Белкина**

Как известно, *творческие способности* - это индивидуальные особенности человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности определенного рода.

Согласно исследованиям ученых каждый человек обладает творческими способностями, однако при отсутствии определенных условий и целенаправленной работы творческие способности могут никогда не раскрыться. Творческий потенциал личности может постепенно «угаснуть», так и не достигнув уровня проявления творческой активности.

В отечественной педагогике и педагогической психологии вопросы развития творческих способностей изучали В.Н. Дружинин, И.А. Зимняя, В.А. Крутецкий, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, И.Ф. Харламов, В.Д. Шадриков.

По мнению Б.М. Теплова, способности создаются в деятельности: «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности».<sup>99</sup> С.Л. Рубинштейн, как и Б.М. Теплов, считает, что способности не сводятся к знаниям, умениям, навыкам. Разбирая их взаимоотношения, ученые делают вывод о взаимной обусловленности этих

---

<sup>98</sup> Байбородова Л.В., Белкина В.В., Харисова И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования : учебное пособие / под общ. ред. Л.В. Байбородовой, А.В.Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 87-121.

<sup>99</sup>Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М. : Просвещение, 1961. – С. 123.

понятий: с одной стороны, способности - предпосылка овладения знаниями и умениями, с другой - в процессе этого овладения происходит формирование способностей. Для всей проблемы способностей особый интерес и значимость имеет высказанное автором положение о том, что «по мере того, как человек на материале определенной системы знания по-настоящему осваивает приемы обобщения, умозаключения и т.д., у него не только накапливаются определенные умения, но формируются определенные способности».<sup>100</sup>

В продолжение исследований Б.М. Теплова и С.Л. Рубинштейна Р.С. Немов выдвигает свое мнение по поводу определения способностей и путей их развития. Ученый выделяет несколько этапов в процессе развития способностей: «...на первом этапе происходит подготовка анатомо-физиологической основы способностей; на втором - идёт становление задатков небιологического плана; на третьем - складывается и достигает соответствующего уровня нужная способность».<sup>101</sup>

По мнению большинства ученых, становление творческих способностей активно начинается уже в детском возрасте и успешными темпами продолжается в школе, особенно в средних классах. На первых этапах значительное влияние на развитие специальных способностей детей оказывают игры. «В играх детей первоначальный толчок к развитию получают многие двигательные, конструкторские, организаторские, художественно-изобразительные, иные творческие способности».<sup>102</sup> Затем существенное влияние на них начинает оказывать учебная и трудовая деятельность. Важным моментом в развитии способностей у детей, по мнению Р.С. Немова, выступает комплексность, т.е. одновременное совершенствование нескольких взаимодополняющих друг друга способностей, при этом «многоплановость и разнообразие» видов деятельности, в которые одновременно включается ребёнок, выступает как одно из важнейших условий комплексного и разностороннего развития его способностей.<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup>Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Изд. 2-е. – М. : Союз, 1953. – С. 74.

<sup>101</sup>Немов Р.С. Психология. – М. : Просвещение, 2001. - С. 46.

<sup>102</sup>Там же. - С. 63.

<sup>103</sup>Там же. - С. 69.

Дополнительное образование в связи с этим обладает максимальным потенциалом для проявления творческой активности, развития творческих способностей и становления креативности детей благодаря следующим *особенностям*.

1. Согласно современным нормативно-правовым документам основное предназначение системы дополнительного образования – развитие мотивации личности к познанию и творчеству. Таким образом, развитие творческой активности ребенка заложено в самом предназначении образовательных организаций дополнительного образования.

2. Все культурные ценности, накопленные человечеством, – результат творческой деятельности людей. Для значительной части детей в системе человечества необходимы знакомство с музыкальными произведениями великих композиторов (в «Школах искусств»), приобщение к новейшим достижениям науки и техники (в кружках авиамоделирования), освоение наследия художников прошлого и настоящего и др., так как только в условиях свободного выбора возможно творить.

3. Многообразие типов образовательных объединений, возможность выбора и изменения направления деятельности позволяет осуществить творческие пробы и выбрать оптимальный для себя вид творческой деятельности.

4. Именно в системе дополнительного образования можно обеспечить максимальную индивидуализацию образовательного процесса, развитие творческих способностей ребенка может стать целью проектирования индивидуальной образовательной программы (подробнее об этом – в главе 2 данного пособия).

5. Дополнительное образование благодаря своей демократичности и неформальности предоставляет вариативные возможности достижения успеха каждым ребенком, что проявляется не только в возможности выбора образовательного объединения, но и в выборе способов и форм деятельности, оптимально соответствующих особенностям каждого.

6. Дополнительное образование способствует максимальной самореализации личности ребенка. Система дошкольного и школьного образования в виду большого объема, а иногда и перегруженности образовательных программ не способствует проявлению и

раскрытию потенциала воспитанников. Часто ребенок, не демонстрирующий особой успешности в освоении основной образовательной программы детского сада или школы, реализует свой потенциал именно в дополнительном образовании, повышая тем самым свой социальный статус и самооценку.

Опираясь на психолого-педагогические предпосылки развития творческих способностей и анализ исследований ученых относительно особенностей развития творческих способностей детей в условиях дополнительного образования, мы считаем, что основу данного процесса должны составлять положения **личностно-деятельностного и субъектного подходов**. Согласно данным подходам ведущим условием развития творческого потенциала обучаемых выступает их включение в разнообразные виды творческой деятельности, обеспечивается субъектная позиция воспитанника посредством самостоятельного и совместного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств и условий своей деятельности, рефлексии ее результатов, выстраивается система отношений педагогов с воспитанниками на основе открытости, доверия, диалога, создающих условия для самораскрытия и самореализации творческого потенциала учащихся.

Эффективной реализации обозначенных подходов способствуют следующие *принципы*:

«- принцип центрации на личности ребенка (ориентации на его интересы, потребности и возможности, становления его как субъекта своей деятельности и жизнедеятельности в целом);

- принцип всеобщей талантливости и взаимного превосходства, согласно которому продвижение ребенка в развитии его творческого потенциала нужно определять на основе сравнения достигнутых результатов с его собственными результатами, а не с успехами других учащихся;

- принцип целостности, предполагающий гармоничное развитие всех личностных свойств обучаемых;

- принцип социальной направленности, означающий ориентацию на развитие социально адаптивной и в то же время социально автономной личности, готовой к активным социальным действиям по преобразованию окружающей среды;

- принцип культуросообразности, предполагающий введение

ребенка в мир культуры и самоопределение в ней». 104

Для того чтобы сделать процесс развития творческих способностей максимально эффективным, необходимо осуществлять целенаправленную и педагогически целесообразную работу.

Развитие творческих способностей, как и любого качества, осуществляется поэтапно, что необходимо учитывать педагогу дополнительного образования. В связи с этим особенно важно рассмотреть процесс развития творческих способностей как некий алгоритм, технологию, показать его динамику, чтобы выстраивать целенаправленную работу на каждом этапе.

В таблице 37 мы охарактеризуем основные этапы развития творческих способностей с учетом специфики дополнительного образования. Важнейшим условием успешной творческой самореализации ребенка является правильный выбор направленности и типа образовательного объединения. Поэтому **на первом этапе** развития творческих способностей необходимо осуществить адекватную диагностику. В процессе осуществления диагностики, основываясь на данных обоих подходов к пониманию сущности данного процесса, можно выделить различные уровни развития творческих способностей детей.

Таблица 37

### Этапы развития творческих способностей детей

Название этапа, цель	Сущность этапа	Формы и методы работы	Особенности реализации в УДО	Деятельность ребенка
<b>Диагностический</b> <i>Цель:</i> выявить уровень сформированности творческих способностей	Диагностика творческих способностей, определение уровня их развития, выявление склонностей к определенному виду деятельности	Наблюдение, опросные методы исследования, беседа с ребенком, родителями, воспитателем, учителем, «акт добровольцев», создание «ситуаций выбора»	Реализуется на этапе знакомства с возможностями дополнительного образования, ребенку предлагается проверить свои склонности и возможности	Участует в диагностике, высказывает мнение по вопросу выбора направления творческой деятельности

<sup>104</sup>Фадеева А.П. Развитие образовательной среды учреждения дополнительного образования как условие творческой самореализации детей и подростков : автореф. дис. ...канд. пед. наук. — Ульяновск, 2010. — С. 12-13.



<p><b>Мотивационный</b>  <i>Цель:</i> вызвать интерес к конкретному виду творчества</p>	<p>Стимулирование ребенка к развитию и проявлению творческих способностей, создание положительной мотивации к участию в творческой деятельности</p>	<p>Демонстрация творческих продуктов, достижений детей, знакомство с жизнью творческих личностей, посещение учреждений культуры, создание креативной образовательной среды</p>	<p>Реализуется в процессе выбора направления творческой деятельности и образовательного объединения, на первых этапах участия ребенка в деятельности образовательного объединения ДО</p>	<p>Посещает учреждения культуры, знакомится с творческими продуктами других людей. Осуществляет «пробы» в нескольких видах деятельности</p>
<p><b>Когнитивный</b>  <i>Цель:</i> сформировать представления о сущности выбранного вида творчества</p>	<p>Включение ребенка в процесс получения знаний об особенностях и основах осуществления творческой деятельности, изучение истории вопроса</p>	<p>Методы поощрения, рассказ, беседа, просмотр документальных и художественных фильмов, посещение музеев, концертов, изучение основ осуществления деятельности</p>	<p>Осуществляется, в основном, на первоначальном этапе пребывания ребенка в образовательном объединении через передачу опыта других с постепенным переходом к самообразованию</p>	<p>Изучает особенности осуществления выбранного вида творческой деятельности</p>
<p><b>Практический</b>  <i>Цель:</i> освоить способы творческой деятельности</p>	<p>Освоение ребенком способов осуществления творческой деятельности выбранной направленности</p>	<p>Демонстрация, презентация, игра, упражнение, тренинг, приемы ТРИЗ, проектная деятельность</p>	<p>Реализуется в процессе коллективной и индивидуальной деятельности субъектов образовательного объединения</p>	<p>Осваивает способы осуществления творческой деятельности</p>
<p><b>Демонстрационно-созидательный</b>  <i>Цель:</i> презентовать результаты творческой деятельности</p>	<p>Демонстрация ребенком освоенных навыков и умений, результатов творческой деятельности, проявление самостоятельной творческой активности</p>	<p>Творческие конкурсы, соревнования, концерты, благотворительные акции, творческие встречи, выставки, помощь менее опытным участникам</p>	<p>Осуществляется при подведении промежуточных итогов деятельности УДО, в конце освоения определенного раздела программы до</p>	<p>Создает и демонстрирует продукты собственной творческой деятельности</p>

		объединения, забота о других	полнительного образования	
<b>Рефлексивный</b> <i>Цель:</i> помочь ребенку выявить новые ресурсы для развития	Осознание ребенком собственного творческого потенциала, стремление к осознанному проявлению творческой активности, создание собственных творческих продуктов, возможное дальнейшее профессиональное самоопределение	Текущая диагностика творческой активности, анализ результатов творческой деятельности и удовлетворенности ребенка этими результатами, различные виды рефлексии, сопоставление собственных результатов с результатами других, определение дальнейших перспектив, разработка индивидуальных образовательных программ, консультации	Осуществляется по итогам определенного периода образовательной деятельности ребенка (в конце учебного года, в конце обучения), а также в процессе регулярных занятий, тренингов, выступлений	Участует в рефлексивной деятельности и разработке собственной индивидуальной образовательной программы

В таблице 38 дается характеристика различных уровней развития творческих способностей с учетом развития творческого мышления и проявления творческой активности личности.

Таблица 38

### Уровни развития творческих способностей детей

Уровень	Особенности творческого мышления	Проявление творческой активности	Ведущая личностная потребность
1 Репродуктивный уровень	Носит опытный характер, мыслительные операции выполняются по образцу, проявляется замкнутость восприятия	Ребенок не верит в собственные творческие возможности, не умеет и не стремится включаться в творческую деятельность, сознательно игнорирует и уклоняется от выполнения творческих заданий или выполняет их по указанию педагога	Подражание творческим проявлениям других
2 Репродуктивно-	Мышление приобретает оценочный характер, развивает-	Учащийся сомневается в собственных творческих возможностях, в творческую	Потребность в поддержке взрослого

конструктивный уровень	ся гибкость и вариативность мышления	деятельность включается частично, эпизодически (при благоприятных для него условиях), а творческие задания выполняет под руководством учителя и осуществляет их только репродуктивным способом	
3 Конструктивно-аналитический	Преобладает оперативное (конвергентное) мышление, основанное на стратегии точного использования предварительно усвоенных алгоритмов решения определенной задачи; развивается открытость мышления	Ребенок нуждается в дополнительных стимулах со стороны педагога, в творческую деятельность включается чаще всего в группе, а при выполнении творческих заданий прибегает к помощи педагога, предпочитая выполнять коллективные творческие задания, не решаясь брать инициативу на себя	Потребность в проявлении творческих способностей внутри группы
4 Творческий	Тактическое (аналитическое) мышление, основанное на самостоятельном анализе и синтезе имеющейся информации, проявляется независимость и толерантность мышления	Ребенок верит в собственные творческие возможности, постоянно включается в творческую деятельность, при выполнении творческих заданий иногда прибегает к помощи педагога, используя как творческий, так и репродуктивный способ их выполнения.	Потребность в общественном признании
5 Креативный	Стратегическое (дивергентное) мышления – «мышление, идущее в разных направлениях», допускающее варьирование путей решения проблемы и приводящее к неожиданным результатам и выводам; хорошо развиты абстрактность и конкретность мышления, проявляется чувство гармонии	Учащийся адекватно оценивает собственные творческие возможности и способности, часто проявляет инициативу, постоянно активно включается в творческую деятельность, находит нестандартные пути решения творческих задач, продуцируя оригинальные, самостоятельные произведения детского творчества	Потребность в творчестве

Согласно общей логике развития творческих способностей

человек может последовательно «проходить» все обозначенные уровни, в условиях дополнительного образования творческое мышление формируется постепенно, и благодаря усилиям педагогов ребенок на основе полученных знаний и опыта начинает со временем проявлять творческую активность и креативность. Однако в процессе осуществления диагностики уровня развития творческих способностей важно понимать, что взаимосвязь между возрастом детей, опытом их творческой деятельности и уровнем развития творческих способностей достаточно условна: даже при отсутствии целенаправленной работы по развитию творческих способностей, человек благодаря хорошим природным задаткам, творческой атмосфере в семье, благоприятной социальной ситуации и т.п. может демонстрировать достаточно высокий уровень их развития. Поэтому педагогу дополнительного образования важно осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку как в процессе диагностики творческого потенциала, так и в ходе его развития.

В целом для диагностики развития творческих способностей существует большое количество разнообразных методов и методик. Наряду с формализованными методами диагностики (тесты, опросники, методики проективной деятельности), должны использоваться и неформализованные методы (наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности) для сопоставления полученных в том и в другом случае результатов. Также в процессе диагностики развития творческих способностей необходимо учитывать возраст респондентов, т.к. каждая возрастная группа имеет особенности проявления креативности и обладает различными способностями при выполнении диагностических заданий.

Следующим этапом развития творческих способностей является **создание необходимой мотивации** у детей. По мнению известного психолога Карла Роджерса, «...главным побудительным мотивом творчества, как оказалось, служит стремление человека осуществить себя, проявить свои возможности». Поэтому для создания мотивации творчества, помимо вдохновляющих рассказов о жизни великих композиторов и спортсменов и посещения учреждений культуры, необходимо показывать систему возможных перспектив творческой деятельности ребенка, рассказывая об участии творческого коллектива в различных конкурсах, концертах, объяснять возможность дальнейшего профессионального обучения в русле выбранного направления деятельности. Также на этом эта-

пе нужно постараться обеспечить создание комплексной мотивации со стороны всех участников образовательного процесса, включая родителей, школьных педагогов или воспитателей ДОУ. Отметим, что в течение всего срока пребывания ребенка в ОДОД необходимо поддерживать его мотивацию через создание ситуаций успеха, поощрение проявлений творческой активности и самостоятельности, поддержку творческой индивидуальности. Однако, даже при наличии творческих задатков и необходимой мотивации, ребенок, начиная заниматься в образовательном объединении дополнительного образования, не обладает системой знаний и представлений о выбранном направлении творческой деятельности. Поэтому основной задачей следующего, **когнитивного, этапа** развития творческих способностей ребенка является обогащение системы его представлений в следующих направлениях:

- знакомство с особенностями выбранного вида творческой деятельности;
- знакомство с историей возникновения и развития выбранного вида творчества;
- изучение результатов творчества известных художников, поэтов, композиторов и т.д.;
- знакомство с программой и правилами деятельности образовательного объединения;
- освоение основных приемов творческой деятельности (движений и позиций – в хореографии, мазков и цветопередачи – в живописи, правил выполнения подскоков и подкруток – в фигурном катании и др.);
- изучение основ композиционного построения освоенных приемов для создания творческого продукта.

Отметим, что обогащение когнитивной сферы детей знаниями об основах творческой деятельности будет, с одной стороны, способствовать необходимой мотивации, а с другой – содействовать эффективности следующего этапа развития творческих способностей.

На **практическом этапе** развития творческих способностей происходит отработка, а иногда и автоматизация освоенных на предыдущем этапе приемов творческой деятельности. Чаще всего для реализации этой задачи используются упражнения, предполагающие многократное повторение каких-либо действий: ребенок многократно играет гаммы, чертит линии, много раз повторяет

прыжок и т.п. Для того чтобы такая деятельность не оказалась утомительной и монотонной, педагогу необходимо использовать и другие формы и методы работы (выполнение творческих проектов, тренинги, разнообразные игры, элементы современных педагогических технологий). На этом этапе очень важно стимулировать собственную инициативу и творческую активность детей, поощряя внесение предложений по организации деятельности, предлагая выбор возможных видов и способов осуществления деятельности.

На **демонстрационно-созидательном этапе** дети презентуют результаты своей творческой деятельности. Результатами в данном случае можно считать не только качество выполнения элементов творческой деятельности («чистоту» пения, правильность выполнения движений, похожесть изображения), но и развитие заинтересованности детей в выбранном виде творчества, и наличие самостоятельности в создании творческого продукта, и слаженность работы группы в коллективных объединениях (сплоченность хоккейной команды, «сыгранность» актеров в театральном объединении, взаимопомощь в кружке авиамоделирования и т.п.). Важнейшим показателем эффективности данного этапа является развитие у ребенка стремления создавать новое, вносить собственные предложения по осуществлению деятельности.

Одним из самых важных этапов развития творческих способностей является **рефлексивный этап**. Как известно, рефлексия – это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. В процессе становления творческой активности ребенок может включаться в различные виды рефлексии:

- рефлексия в группе (проводится в конце каждого занятия, а также по результатам знаковых для объединения событий – концертов, выставок, соревнований), групповая рефлексия является одной из форм коллективного общения и способствует повышению эффективности взаимодействия в группе;

- рефлексия с педагогом, в процессе которой происходит осознание результативности деятельности и личностного творческого роста ребенка, а также выявление причин успехов или неудач последнего;

- индивидуальная рефлексия способствует осознанию ребенком не только успешности собственной творческой деятельности, но также ощущению эмоциональной удовлетворенности ее итогами.

Именно в процессе рефлексии формируются такие важней-

шие проявления творческой активности, как направленность на творчество, самостоятельность, ответственность за результаты собственной деятельности. Различные виды рефлексии могут быть основой разработки индивидуальной образовательной программы ребенка, где в обязательном порядке отражается и развитие творческого потенциала личности. В целом рефлексия способствует созданию и поддержанию необходимой творческой мотивации, обеспечивая преемственность осуществления этапов развития творческих способностей.

Осуществляя развитие творческих способностей детей, педагогу важно понимать, что содержание каждого этапа этой деятельности может варьироваться в зависимости от особенностей контингента учащихся и конкретных задач ДО, однако общая логика осуществления данного процесса должна быть именно такой. Отметим, что данные этапы в процессе пребывания ребенка в образовательном объединении могут быть последовательно реализованы несколько раз, по принципу расширяющейся спирали, т.к. в ходе становления творческой активности необходимо постоянно создавать зону неопределенности, проблемные ситуации, для решения которых дети должны освоить новый творческий навык, проявить творческую активность. Важнейшим условием развития творческих способностей является учет индивидуальных особенностей каждого ребенка: приступая к занятиям в объединениях дополнительного образования, дети обладают разной мотивацией, имеют разный багаж творческой деятельности, проявляют различное по интенсивности усердие, обладают разным социальным опытом. Поэтому один ребенок может быстро, в течение нескольких недель или месяцев, пройти первые этапы и демонстрировать творческую самостоятельность, другому же для продвижения вперед требуется больше времени, и педагог (совместно с родителями) должен активно стимулировать и поощрять его дальнейшее творческое развитие.

Общую логику этапов развития творческих способностей точно отразил К.Э. Циолковский, который писал: «Сначала я открывал истины, известные многим, затем стал открывать истины, известные некоторым, и, наконец, стал открывать истины, никому еще не известные».

### 3.5. Технология формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения

© О. В. Кузнецова

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования определили в качестве одной из целей образования развитие личности обучающихся на основе формирования универсальных учебных действий.

Универсальные учебные действия обеспечивают школьникам возможность самостоятельно осуществлять учебную деятельность, способность к саморазвитию и самосовершенствованию, создают условия для самореализации личности на основе готовности к непрерывному образованию, влияют на успешность достижения образовательных результатов.

Выделение регулятивных универсальных учебных действий (далее - РУУД) связано со структурой учебной деятельности. По мнению авторов концепции формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В.Молчанова), регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию учебной деятельности обучающегося. «К ним относятся:

— *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

— *планирование* — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

— *прогнозирование* — предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

— *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

— *коррекция* — внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

— *оценка* — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня



усвоения;

— *саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий»<sup>105</sup>.

РУУД связаны с формированием личностных качеств: целеустремленности, организованности, самостоятельности, исполнительности, активности; влияют на формирование произвольности мышления, поведения, коммуникации учащихся; включаются в структуру учебной деятельности, обеспечивают ее организацию, регуляцию и произвольность, превращают учебный труд в управляемый, контролируемый субъектом, сознательный процесс.

Несмотря на то что действия целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, оценки, коррекции и саморегуляции имеют специфические особенности, наблюдаются общие черты и закономерности их формирования, которые нам удалось выявить на основе анализа исследований Н.П. Ансимовой, В.В. Давыдова, Ю.А. Егоровой, А.З. Зака, А.В. Карпова, О.Н. Логвиновой и др. Во-первых, становление и развитие РУУД происходит в процессе учебной деятельности учащегося как субъекта. Для этого ученик должен быть включен в процесс решения учебных задач, направленный на овладение общими способами действий и соответствующими научными понятиями. Во-вторых, учебные действия формируются в совместной и коллективно-распределенной деятельности учащихся и учителя, а затем проходит интериоризация данных действий. В-третьих, в процессе формирования РУУД особое значение имеет тип мышления учащихся. Действия целеполагания и планирования более успешно развиваются на основе теоретического мышления и рефлексии. В-четвертых, процесс формирования РУУД носит интегративный характер, они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Кроме этого, в процессе формирования действия оценки и самооценки большая роль принадлежит родителям, поэтому обучение в начальной школе предполагает взаимодействие педагогов и родителей.

Важно понимать, что период начального обучения является

---

<sup>105</sup>Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли : пособие для учителя /под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – С. 29.

сенситивным для формирования основ учебной деятельности младших школьников. По мнению Н.П. Ансимовой, «на следующих этапах этот процесс встречает существенные трудности, связанные со спецификой возрастной мотивации».<sup>106</sup> Учебная деятельность является ведущим видом деятельности младших школьников, поэтому процесс ее формирования нужно начинать с 1 класса.

В работах Ю.А. Егоровой, И.А. Зимней, Е.М. Коцовой, А.Н. Леонтьева, О.Н. Логвиновой и др. отмечается, что учебные действия, являясь единицей учебной деятельности, представляют собой совокупность операций (умений), осваивая которые, ученик овладевает учебным действием в целом. Данное суждение определило необходимость выделения структуры РУУД, которая, мы считаем, составляет содержание педагогической деятельности по формированию РУУД и основу технологизации процесса обучения (таблица 39).

Процесс формирования РУУД предусматривает овладение учащимися отдельными операциями каждого действия.

Таблица 39

**Операции в составе регулятивных универсальных учебных действий (РУУД)**

РУУД	Операции
Целеполагание	<p>Определять границы знания и незнания (соотносить, что уже известно, а что неизвестно).  Понимать цель деятельности.  Формулировать цель деятельности.  Выбирать цель деятельности.  Обосновывать выбор цели.  Удерживать цель деятельности.  Обосновывать значение цели для решения практических и жизненных задач и проблем.  Конкретизировать цель до комплекса задач.  Учитывать условия достижения цели.  Выделять способы, средства достижения цели.  Анализировать степень достижения цели (соотносить цель и результат)</p>

<sup>106</sup> Ансимова Н.П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2007. – С. 12.

Планирование	Составлять план действий. Планировать расход времени на выполнение каждого действия, раздела плана. Соотносить собственные действия и план. Анализировать выполнение плана. Вносить коррективы в план в случае изменения условий
Прогнозирование	Прогнозировать результат работы. Прогнозировать уровень решения учебной задачи или выполнения задания. Прогнозировать расход времени. Прогнозировать возможные трудности
Контроль	Сопоставлять собственное действие с образцом действия или представлением об образце. Сопоставлять полученный результат с образцом. Анализировать и учитывать условия выполнения действия
Оценка	Выделять критерии оценки деятельности. Осознавать, что уже освоено, а что нужно освоить. Осознавать уровень, качество освоения способа. Констатировать достижение поставленной цели. Выделять достижения и трудности в работе. Выделять причины достижений и трудностей
Коррекция	Намечать пути преодоления трудностей. Вносить коррективы в план или способ выполнения действий в зависимости от изменившихся условий
Волевая саморегуляция	Мобилизовать свои силы, энергию. Делать выбор в ситуации мотивационного конфликта. Преодолевать препятствия, возникающие в работе

Формирование РУУД – это непрерывный и поэтапный процесс. **Критерии для выделения этапов** были сформулированы нами на основании анализа особенностей формирования учебных действий, учета возрастных особенностей младших школьников, выделенного операционного состава РУУД, наблюдений за учащимися в ходе опытной работы и представляют собой следующие:

- степень самостоятельности выполнения действия (например, сначала данное действие выполняется совместно с педагогом и другими учащимися, затем самостоятельно);
- характер взаимодействия педагога и учащихся;
- интенсивность взаимодействия педагогов и учащихся;
- расширение объектов приложения данного действия (к примеру, действие оценки направлено сначала только на свою работу, а затем обучающиеся учатся оценивать работу другого);
- усложнение характера самого действия (например, сначала ученик учится формулировать цель урока, осознав недостаточность

своих знаний в ситуации «разрыва» в знаниях, затем он обретает способность прогнозировать цель деятельности, анализируя логику продвижения в учебном материале и т.д.).

В ходе опытно-экспериментальной работы были определены следующие *этапы* формирования РУУД, которые можно условно соотносить с периодами обучения ребенка в школе:

- отсутствие учебных действий как целостных единиц (1 класс);
- выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия взрослого (1-2 классы);
- выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия учащегося (2-4 классы);
- самостоятельное построение учебного действия (индивидуальное действие) (4-6 классы).

Условность данного соотношения связана с индивидуальными особенностями и степенью готовности учащихся к школьному обучению, так как процесс формирования учебных действий зависит от данных факторов.

Рассмотрим более подробно содержание этапов формирования регулятивных универсальных учебных действий.

*Первый этап* характеризуется отсутствием учебных действий как целостных единиц. Данный этап, как правило, совпадает с адаптационным периодом первого класса. Целью его является создание предпосылок для включения учащегося в учебную деятельность. Под предпосылками учебной деятельности в педагогической литературе понимается «целенаправленный процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста таких новообразований в учебно-игровой деятельности, как принятие учебной задачи, овладение обобщенными способами решения учебных задач, контроль и оценка достижения результата, которые определяют его готовность к школьному обучению».<sup>107</sup>

Особенность учебной деятельности состоит в том, что она

---

<sup>107</sup>Белик Я.Н. Формирование предпосылок учебной деятельности старших дошкольников в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования : автореф. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2011. – С.11.

«не имеет своего специфического содержания, ее содержание на каждом новом этапе обучения составляют новые для субъекта специфические виды деятельности, соответствующие областям предметной подготовки».<sup>108</sup> В первом классе должен произойти переход от учебно-игровой к учебной деятельности. В этом, на наш взгляд, принципиальное отличие предпосылок учебной деятельности у дошкольников и школьников. На первом этапе формирования РУУД учитель демонстрирует образец выполнения того или иного действия, например, показывает, как можно оценить работу, как исправить ошибки. Главное средство формирования регулятивных действий – организация совместной и коллективно-распределенной деятельности в классе, при которой происходит распределение ролей между учителем и учащимися. На первом этапе совместная и коллективно-распределенная деятельность организуется во фронтальной работе. Как считает Н.В.Нижегородцева, «на ранних стадиях становления учебная деятельность осуществляется под непосредственным руководством взрослого и при его постоянном участии во всех фазах деятельности: взрослый задает смыслообразующие мотивы учения, ставит задачу, показывает способы решения, контролирует процесс выполнения, дает оценку результата. Постепенно в процессе обучения функции, которые вначале выполнялись учителем, передаются учащимся».

На наш взгляд, так как на первом этапе учащиеся еще недостаточно владеют предметным содержанием, целеполагание и планирование организуются не по содержательным, а по формальным признакам: по опорным словам, иллюстративному материалу или организуется работа по цели, плану, карте знаний, предложенным учителем. При оценивании тоже используются «формальные» критерии, которые пока не отражают предметного содержания, например: правильность, интерес, аккуратность.

Результатом первого этапа являются сформированное у уча-

---

<sup>108</sup>Нижегородцева Н.В. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сб. науч. трудов V всеросс. научно-практ. конф. 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – С.33.

щих умение слушать и понимать инструкцию учителя, умение формулировать свои мысли, принимать цель урока, понимать план урока или план выполнения задания, представления об изучаемых предметах, а на основе этого – положительное отношение к школьным занятиям, принятие позиции ученика.

**Второй этап** – выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием деятельности взрослого.

По нашему замыслу, на данном этапе весь цикл учебной деятельности от мотивации и целеполагания до рефлексии учащиеся осуществляют под руководством учителя. Средством организации учебной деятельности является совместная и коллективно-распределенная деятельность учителя и учащихся. Учитель распределяет функции между учащимися, осуществляет организацию и контроль деятельности. При работе в группе учитель также помогает учащимся распределить роли, руководит переходом от одного этапа к другому.

Существенным отличием данного этапа является то, что обучающиеся овладевают первыми научными понятиями, такими как «звук», «буква», «предложение», «величина» и т.д., поэтому выполнение учебных действий становится более содержательным, то есть опирающимся на содержание предметов. Целеполагание, планирование, контроль, оценка осуществляются не по формальным признакам, а на основе анализа того, что изучено и предстоит изучить. Поэтому на этапе постановки новой учебной задачи вводится прием создания ситуаций успеха и «разрыва» в знаниях, который построен на умении отличать, что учащиеся знают (умеют), а чего не знают (не умеют). На учебных занятиях вводится работа над причинами ошибок, которая ориентирована на анализ способа действий с учебным материалом. Критерий «правильность» при оценке наполняется конкретным предметным содержанием. Учащиеся формулируют содержательные критерии: «умение писать элементы букв», «умение сравнивать величины» и т.д.

Вводятся новые виды оценок: многобалльная оценка, взаимооценка.

Таким образом, на втором этапе происходит усложнение учебных действий учащихся. Результатом второго этапа должна стать сформированная способность учащихся выполнять учебные действия под руководством взрослого.

**Третий этап** – выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием деятельности учащихся. Цель – совершенствование учебных действий в групповой и парной работе. Этот этап характеризуется ростом самостоятельности младшего школьника в выполнении учебных действий. На данном этапе коллективно-распределенная деятельность организуется не только фронтально, но и в группе, что требует от учащихся большей самостоятельности. Работая в группе, учащиеся самостоятельно распределяют обязанности, контролируют ход работы с помощью листа продвижения по заданию, предлагают критерии оценки работы. Используются долгосрочные задания в группах, которые требуют применения навыков саморегуляции: например, в течение нескольких дней подготовить инсценировку, проект и т.д.

Усложнение учебных действий проявляется в следующем:

- учащиеся учатся планировать ход изучения материала на более длительный период: учебную тему, четверть;
- используют карту знаний не только для отслеживания логики изучения материала, но и для планирования, оценки, коррекции;
- вместе с содержанием предметов усложняются критерии оценки;
- учащиеся учатся пользоваться разными шкалами оценки: линейки, баллы, значки, графики, диаграммы; умеют соотносить данные шкалы между собой.

Данный этап совпадает с предпубертативным периодом, отличительной особенностью которого является «чувство взрослости», выражающееся в потребности равноправных, доверительных, уважительных отношений с миром взрослых. Поэтому, по мнению А.Б. Воронцова, Г.А. Цукерман, целесообразно использовать формы работы, которые позволят учащимся реализовать данные потребности. К ним относятся формы работы, предполагающие самостоятельную, творческую работу учащихся, например, взаимодействие в разновозрастной группе, проектные формы работы, дискуссии, диспуты. Результатом третьего этапа становится самостоятельное выполнение учебных действий.

**Заключительный этап** – самостоятельное построение учебного действия. Цель данного этапа – развитие индивидуальной учебной деятельности.

По мнению В.В. Давыдова, о формировании индивидуальной

учебной деятельности свидетельствуют желание и умение учиться, которые постепенно возникают у школьников в коллективной учебной деятельности, «(некоторые ее элементы возникают примерно за 5 лет их пребывания в школе, которым и должно соответствовать начальное образование)». <sup>109</sup> «Развитая форма учебной деятельности – это сознательная деятельность субъекта, когда учащийся осознает цели учения, принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее сформулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия». <sup>110</sup> Поэтому на заключительном этапе формирования регулятивных универсальных учебных действий используются педагогические средства, опирающиеся на высокий уровень самостоятельности детей: неурочные формы организации учебной деятельности в виде консультаций и проектов; пролонгированные домашние задания; самостоятельное ведение карты знаний, тетрадей достижений по предмету, портфолио.

На этом этапе учитель оказывает дозированную помощь учащимся, направляет, консультирует по запросу самих учащихся. Данный этап, по мнению Е.В. Заика, Г.В. Репкиной, <sup>111</sup> завершается к 6 классу. Итогом является обобщение учебных действий целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, оценки, коррекции и способность применять их в разных видах деятельности.

Таким образом, рассмотренные выше этапы отражают логику процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий.

На каждом этапе формирования РУУД используются определенные педагогические средства, к ним относятся:

---

<sup>109</sup> Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М. : Интор, 1996. – С. 249.

<sup>110</sup> Нижегородцева Н.В. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сб. науч. трудов V всеросс. научно-практ. конф. 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – С.33.

<sup>111</sup> Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. – Томск : Пеленг, 1993. – 61с.



- формы организации учебной деятельности: урок, учебные занятия, проектные задачи, консультации, занятия в разновозрастной группе;

- методы и приемы;

- средства фиксации результатов достижений и трудностей учащихся;

- виды деятельности учащихся.

Остановимся более подробно на характеристике **методов и приемов** формирования РУУД, которые мы классифицировали по видам РУУД.

### ***Методы и приемы формирования действия целеполагания***

*Создание ситуации успеха и «разрыва» в знаниях.* Использование данного метода предполагает выполнение учащимися задания в два этапа. Сначала ученики успешно справляются с практической задачей, которую они хорошо умеют решать (ситуация успеха), а затем им предлагается внешне знакомая задача, но имеющая условия, которые не позволяют решить ее имеющимся у детей способом, поэтому они формулируют цель получения новых знаний, которые должны помочь научиться решать задачи нового типа.

*Погружение в проблему.* При использовании данного приема в качестве проблемы учащимся предъявляется вопрос по теме урока, на который дети не имеют однозначного ответа из-за недостаточности знаний, в результате столкновения разных точек зрения формулируется цель узнать новый материал.

*Демонстрация антипримера.* Данный прием предполагает анализ учащимися задания, выполненного с ошибками. После их исправления учащимся предлагается сформулировать цель, достижение которой поможет ученикам не допускать подобных ошибок.

*Прием ключевых (опорных) слов.* Данный прием построен на анализе ключевых слов, связанных с темой и целью урока.

*Анализ иллюстративного материала* подразумевает формулировку целей урока через анализ иллюстраций по теме.

*Анализ ситуации из жизни,* выявляющий значение изучаемого материала и недостаток знаний обучающихся по данной теме. Используя данный прием, учитель предлагает детям проанализировать жизненную ситуацию, которая демонстрирует практическое значение новых знаний.

### ***Методы и приемы формирования действия планирования***

*Работа с деформированным планом урока.* Данный прием можно использовать с учащимися даже 1 класса. Ученикам предлагается восстановить план работы, данный на разрезанных карточках вразбивку. Предложенное задание учащиеся могут выполнять сначала в группах, затем в парах и потом самостоятельно.

*Рисуночный план урока или план урока в виде моделей.* Данный прием используется на первом этапе, когда учащиеся еще недостаточно хорошо читают, а также при изучении английского языка, где коммуникативные возможности ученика ограничены.

Обучающиеся не только составляют план урока, используя рисунки-модели, но, поскольку в течение урока учитель постоянно обращает их внимание на составленный план, следят за его выполнением, называют следующий этап, анализируют, как прошел предыдущий. План помогает организовать рефлекссию в конце урока. Если план урока есть у каждого ученика на столе, рядом со значками плана обучающиеся могут поставить самооценку деятельности, отметить свои достижения и трудности.

*План урока в виде цветовой диаграммы.* Такой план урока используется, когда работа идет не по учебнику, а на основе заданий на карточках. Цвета в диаграмме соответствуют цветам карточек. Специальным цветом помечаются задания повышенной сложности. Ученики, выбирая задание, ориентируются на диаграмму.

Весьма эффективен и другой прием: ученикам предлагается в начале урока изучить содержание карточек, составить индивидуальный план и по нему работать.

*Планирование с использованием опорных слов.* На первом этапе работы помощь в составлении плана урока оказывают опорные слова, например: «изучить...», «узнать...», «учиться...», «сравнить...», «потренироваться», «закрепить...», «оценить» и т.д.

*Планирование с опорой на страницу учебника.* Данный прием используется, если урок строится по учебнику. Учитель предлагает обучающимся рассмотреть страницу учебника по данной теме и составить план работы на уроке. Если обучающиеся испытывают затруднения, используются опорные слова.

*Работа с листом продвижения.* Лист продвижения по заданию (проекту) – это лист, в котором определены этап работы учащихся, начиная с цели работы, заканчивая оценкой. Лист продвижения помогает учащимся упорядочить работу, контролировать свои шаги. Данный лист используется и для фронтальной работы, и

для организации работы в группах, когда учащимся необходимо самостоятельно выполнить ряд действий. Лист продвижения в этом случае выполняет не только функцию планирования, но и контроля. Образец листа продвижения представлен в таблице 40.

Таблица 40

**Лист продвижения учащихся по заданию**

Этап работы	Отметка о выполнении
1.Прочитайте текст	
2.Выделите ключевые слова	
3.Определите основную мысль	
4.Заполните схему «Значение животных в жизни человека»	
5.По схеме подготовьте устное сообщение о роли животных в жизни человека	

Последовательность действий, определенная в листе продвижения, помогает учащимся прийти к правильному ответу и сделать главный вывод.

Форма листа продвижения от этапа к этапу постепенно усложняется. В него добавлялись новые графы: цель задания, критерии оценки, самооценка, оценка учителя, выводы и т.д.

*Карта знаний.* Карта знаний (синонимы, встречающиеся в педагогической литературе: «карта движения», «образовательный маршрут») – это карта, отражающая предметное содержание и логику его изучения в знаковой форме. При помощи карты знаний организуется коллективно-распределенная деятельность обучающихся по целеполаганию, планированию, обобщению, оценке и рефлексии изученного материала. Таким образом, карта знаний является педагогическим средством, способствующим формированию всех видов РУУД.

**Методы и приемы формирования действия прогнозирования**

*Прогностическая оценка работы.* Данное средство используется для формирования адекватной самооценки обучающегося. Прогностическая самооценка осуществляется перед выполнением задания. Ученик должен оценить, как он сможет выполнить данное задание. Далее сравниваются прогностическая оценка и ретроспективная или прогностическая оценка и взаимооценка (оценка другого ученика) или прогностическая оценка и оценка учителя.

*Прогнозирование результатов деятельности.* Данный прием используется на этапе или после этапа планирования. Учитель спрашивает: «Как вы считаете, с какими трудностями мы можем

встретиться при выполнении данной работы (задания, проекта и т.д.)? Как эти трудности преодолеть? Каких помощников будем использовать в работе? (справочники, словари, Интернет, помощь взрослого и пр.)» и т.д.

Действие прогнозирования формируется в исследовательской деятельности, когда учащиеся прогнозируют результат исследования. Затем организуется обсуждение: оправдался ли прогноз и почему.

*Разработка критериев оценки деятельности детей.* Критерии оценки выступают ориентиром для учащихся при выполнении задания, являются прогнозом результата, поэтому, на наш взгляд, разработку критериев оценки нужно проводить до начала работы после этапа планирования, когда учащиеся уже понимают, что они будут делать, как, в какой последовательности. Разработка критериев, на наш взгляд, – это прогнозирование результата.

Для перехода к разработке критериев могут использоваться следующие вопросы: «Как мы поймем, что справились с заданием?», «По каким критериям будет оценивать то, что получим?» или «Какой, на ваш взгляд, должна быть идеальная работа?» и т.д.

### ***Методы и приемы формирования действия контроля***

*Установка учителя учащимся контролировать свою деятельность.* Для этого используются задания «проверь свою работу по образцу», «проверь работу товарища», «найди ошибки», «заметь ошибку». Применяются разные виды контроля: самоконтроль, взаимоконтроль контроль по образцу, пооперационный контроль.

*Работа по алгоритму.* В изучаемом материале мы старались выделить способы работы с учебным материалом и составить алгоритмы действий. Выполнение действий по алгоритму заставляет учащихся следить за порядком работы, учит детей выполнять операции осознанно, последовательно.

*Коллективно-распределенная деятельность по алгоритму в группе.* Часто используется прием отработки алгоритма в группе. Шаги алгоритма распределяются между членами группы. Например, на уроках русского языка во 2 классе может быть организована работа с алгоритмом списывания. Один ученик отвечает за чтение предложения и повторение его по памяти; второй – за поиск орфограмм; третий – за орфографическое чтение и проговаривание, четвертый контролирует, чтобы при списывании члены группы не заглядывали в текст, пятый отвечает за проверку написанного по

образцу.

*Задания с «ловушками».* Данные задания направлены на обучение детей умению контролировать условия решения задачи, находить ошибки, определять границы своих знаний. Используются задания разного типа: задания на «разгадывание» мыслей, «ловушки», ориентированные на нахождение нового способа действия, «ловушки», связанные с лишними данными, с недостающими данными или с неверным исходным условием, задания, которые выполнены с ошибками, «ловушки»-софизмы.

*Организация учебного диалога «ученик-ученик», полилога между учениками.* Реализуя принцип субъектности, педагогам необходимо создавать условия для включения учащихся в активную деятельность. Для этого действия контроля и оценки постепенно передаются учащимся. Им предоставляется возможность самим контролировать и оценивать действия друг друга. Учитель в ходе дискуссии предлагает детям оценивать ответы друг друга, показывая при помощи невербальных средств согласие или несогласие. Используются вопросы: «Кто согласен с учеником?» или «Кто думает по-другому? Оцените ответ ученика». Таким образом, ученики оказываются в условиях необходимости постоянно слушать ответы товарищей, контролировать и оценивать их правильность.

*Работа с листом продвижения.* Данный прием может использоваться на разных этапах деятельности и выполнять различные функции. В частности, с помощью листа продвижения учащиеся могут контролировать последовательность своих действий. Например, делать отметки о выполнении этапов работы, действий по алгоритму и др.

Методы и приемы формирования действия оценки

- предоставление приоритета самооценки ученика;<sup>112</sup>
- использование различных средств оценивания: невербальные знаки взаимооценки ответов учащихся (цветные карточки, жесты и т.д.) при оценке устных ответов на уроке; линейки самооценки, знаки – при оценке письменных работ, гибкая система баллов;
- использование разных видов оценки: ретроспективная, прогностическая, самооценка, оценка учителя и др.;<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup>Цукерман Г.А. Оценка без отметки. – Рига : Эксперимент, 1999. – С.72.

<sup>113</sup>Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение

- сравнение ретроспективной и прогностической самооценок;
- разработка критериев оценки, которая позволяет учащимся видеть разные стороны своей работы, учит анализировать работу с разных точек зрения и адекватно оценивать ее;<sup>114</sup>
- работа с разными видами оценочных листов. Оценочный лист – это лист, где фиксируются критерии оценки работы, самооценка и оценка учителя.<sup>115</sup> С помощью оценочного листа проводится анализ результатов деятельности, анализ ошибок и т.д.

### ***Методы и приемы формирования действия коррекции***

*Работа над причинами ошибок.* Такая работа проводится на учебных занятиях по работе над ошибками. Анализируя причины ошибок, школьники учатся восстанавливать свой ход мыслей и находить место ошибки. Это способствует формированию действий рефлексии, контроля и коррекции.

Для того чтобы учащиеся научились выделять причины, используются следующие задания:

- исправь ошибки в работе ученика, объясни, что могло быть причиной данных ошибок;
- исправь ошибки в работе ученика, посоветуй, какой материал ему необходимо повторить, изучить;
- задания на выбор ответа.

Сначала данные задания включаются во фронтальную работу, затем групповую, парную и самостоятельную.

*Предоставление выбора заданий на этапе коррекции ошибок.* Данный прием применяется, когда учащиеся уже могут действовать более самостоятельно и осуществлять осознанный выбор. Во время работы над ошибками учитель сначала организует анализ ошибок, а затем предоставляет возможность учащимся выбрать задания по устранению ошибок данного типа. Затем организуется обсуждение правильности сделанного выбора.

*Задания на выбор правильного ответа.* При выполнении

---

в образовательную систему Эльконина-Давыдова. – М. : Рассказовъ, 2004. – С. 104.

<sup>114</sup>Там же.

<sup>115</sup>Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. Образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М. : Рассказовъ, 2002. – С. 257.

данных заданий младшие школьники учатся замечать ошибки в рассуждении других учеников и стремятся не допускать их сами.

Важным средством формирования РУУД является **взаимодействие в разновозрастной группе**, представленное в работах Л.В. Байбородовой, Е.И. Дымова, Г.А. Цукерман. Технология взаимодействия в разновозрастной группе основана на механизмах подражания и взросления. Младший ученик подражает учебным действиям старшего, так как структура деятельности более близкого по возрасту человека проще для его понимания. Старший ученик, выполняя функции учителя, учится управлять не только своей деятельностью, но и деятельностью другого.

В ходе опытно-экспериментальной работы, учитывая большую образовательную эффективность занятий в разновозрастных группах, мы объединяли разные классы младших школьников в зависимости от содержания изучаемого материала, педагогических целей и запросов самих учащихся. Использовались разные способы организации взаимодействия в разновозрастной группе:

- сотрудничество старшего ученика с группой младших,
- сотрудничество старшего ученика с младшим в паре,
- работа старшего ученика в роли наблюдателя и эксперта проектной деятельности младших учеников,
- проектная деятельность в разновозрастной группе на всех этапах проекта, на отдельных этапах и ситуативно и др.

Выбор способа организации взаимодействия зависел от нескольких обстоятельств: целей занятия, целей педагога, уровня самостоятельности учащихся, содержания изучаемого материала, условий для организации проектной деятельности в образовательном учреждении, количества детей в классе и т.д.

В ходе опытно-экспериментальной работы определены этапы организации взаимодействия в разновозрастной группе:

- планирование предметного материала учителями старшего и младшего класса, проектирование учебного занятия, подготовка учеников к разновозрастному занятию,
- выбор пар или групп для занятия в разновозрастной группе,
- проведение занятия,
- рефлексия.

Отдельно необходимо охарактеризовать этапы взаимодействия в разновозрастной группе:

- 1 этап - подготовительный этап проводится отдельно для

младших и старших учащихся, включает в себя повторение изученного материала, формулировку целей занятия в разновозрастной группе, выбор заданий для занятия, составление плана урока, определение критериев оценки эффективности урока, прогнозирование возможных трудностей урока, разыгрывание учебных ситуаций занятия в разновозрастной группе.

2 этап - основной (занятие в разновозрастной группе), как правило, имеет следующую структуру: целеполагание, планирование, диагностика умений младших учащихся, составление индивидуальных планов на основе результатов проведенной диагностики, работа по индивидуальным планам, контроль и оценка работы, коррекция полученных результатов, рефлексия, выбор домашнего задания.

3 этап - рефлексивный - подразумевает проведение оценки и самооценки результатов занятия по критериям, анализ достижений и трудностей, постановку целей и задач дальнейшего саморазвития.

В ходе опытно-экспериментальной работы апробированы типы занятий в разновозрастной группе: учебное занятие-диктант, учебное занятие контроля и оценки, учебное занятие по работе над ошибками, учебное занятие по изучению нового способа, учебное занятие по конкретизации способа.

Таким образом, представленные выше этапы и педагогические средства отражают логику процесса формирования РУУД. Успешность его зависит от ряда условий. К педагогическим условиям формирования РУУД относятся установление субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса, использование способа систематизации содержания предметов в виде учебных задач, педагогическая поддержка мотивации достижений учащихся, установление взаимодействия с родителями на основе диалога, сотрудничества, взаимоотношений доверия и взаимоподдержки. Организационно-педагогические условия включают в себя согласованность действий педагогов, подготовленность педагогов к использованию субъектно-ориентированных технологий, применение динамического расписания, предоставляющего возможности для включения в образовательный процесс неурочных форм учебной деятельности, интеграцию средств урочной, неурочной и внеурочной деятельности детей, а также дополнительного образования школьников.



## РАЗДЕЛ 4. ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

### 4.1. Технологии управления образовательным учреждением

© А. В. Золотарева

Современное образование в России выходит на более высокий технологический уровень. Это относится не только к организации образовательного процесса, но и к организации управления образовательным учреждением. Культура и искусство управления предполагает не только наличие опыта руководителя, но и его высокую методологическую культуру. Методологическая культура руководителя как интегральная характеристика степени владения современными методологическими знаниями, подходами, технологиями, управленческими и диагностическими умениями предполагает владение знаниями в области управления, умением выбирать и реализовывать оптимальные технологии в управленческой практике.

Рассматривая управление как целостное системное явление, мы можем дать ему следующие характеристики:

*Система как пространство для управления.* Это означает, что мы рассматриваем объект управления – организацию – как открытую систему. Задача управления в этом случае – обеспечивать взаимосвязь всех элементов системы, а также взаимосвязь организации с внешней средой.

*Система как взаимодействие управляемой и управляющей систем.* Управляющая система является подсистемой в системе деятельности организации. Задача управленца – обеспечить двусторонний процесс управления. С одной стороны – системность самой управленческой деятельности, с другой стороны – взаимодействие элементов системы управления с конкретными элементами системы деятельности организации. Эффективная реализация двухстороннего процесса обеспечит эффективность деятельности учреждения в целом.

*Система управления как совокупность взаимосвязанных конкретных управленческих действий.* Мы рассматриваем систему управления организацией как многоуровневую модель управленче-

ских функций, реализация каждой из которых предполагает получение определенного результата. При этом задача управления состоит в том, чтобы обеспечить не случайную картину множества управленческих действий, а упорядоченную, продуманную структурированную систему.

*Система управления как постоянно действующие общие и частные технологии управления.* Применительно к нашему подходу это означает, что каждое управленческое действие подразумевает определенный алгоритм общего или частного уровня, другими словами, определенную технологию управления. Задача управления в этом случае – осуществлять выбор технологии в соответствии с целями деятельности и реализуемой функцией.

Таким образом, *технологии управления мы отводим особое место в системе управления организацией.*

В современной трактовке технология является знанием о способах преобразовательной деятельности, выбор которых зависит от мировоззрения, мышления, образования, этики и эстетики человека. Руководитель организации должен обладать достаточно высоким уровнем технологической культуры. Технологическая культура предполагает поиск оптимальных средств преобразования действительности в нужное состояние. Целевая установка здесь связана, прежде всего, с поиском ответа на вопрос «Как?», а не на вопрос «Что?», с умениями предвидеть изменения, которые могут произойти завтра. Наряду со многими своими особенностями, технологическая культура предполагает овладение знаниями основных способов, средств и путей преобразовательной деятельности, умение сознательно и творчески их выбирать, мыслить системно и комплексно и т.д.<sup>116</sup> Процесс управленческой деятельности состоит в последовательном осуществлении разнообразных технологий управления, направленных на достижение целей. Таким образом, встает проблема разработки технологий управления современным образовательным учреждением.

Однако в теории управления технологический подход разработан недостаточно. Понятие «технология управления» появилось сравнительно недавно. Можно обратить внимание на немногочисленные диссертационные исследования последних лет, посвященные изуче-

---

<sup>116</sup> Симоненко В.Д. Основы технологической культуры. - М. : Изд-во Вентана Граф, 1998. - 268 с.

нию технологий управленческой деятельности.

По мнению, например, Е.С. Авраменко, в условиях современных общемировых социально-экономических тенденций широкое распространение приобретают различные формы международного научно-технического сотрудничества, в частности, обмен научно-техническими знаниями, предоставление консультационно-управленческих, организационных услуг и т.д. Анализируя глобальные проблемы развития мировой экономики, Е.С. Авраменко отмечает, что на развитие технологий управления оказали влияние такие факторы, как возрастание роли интеллектуальных, информационных, организационных, управленческих ресурсов, а также, рассмотрение человека в качестве главного, определяющего и неисчерпаемого фактора экономического развития.<sup>117</sup>

С.Н. Капустин рассматривает эффективность деятельности компании с позиции первого руководителя, который должен обучаться, консультироваться, самосовершенствоваться для того, чтобы лучше работать, лучше управлять. Он высказывает предположение о том, что необходимо разрабатывать комплекс интегрированных, инновационных управленческих технологий, которые, с одной стороны, было бы удобно воспринимать руководителям в процессе обучения, с другой стороны, был бы достаточен для достижения успешности компании. При раскрытии понятия «технологии управления» он говорит о том, что при обучении руководителю надо давать не статичные изложения отдельных методов, структур, показателей, а рабочие технологии, отвечающие на вопрос «Как делать?» Технологии управления должны быть направлены на достижение конкретных целей.<sup>118</sup>

Следуя за Т. Питерсом и Р. Уотерманом, С.Н. Капустин называет семь признаков, по которым можно определить необходимый и достаточный комплекс технологий управления:

- *ориентации на действия, на достижение успехов* – означает, что руководитель должен следить за конкретностью техноло-

---

<sup>117</sup> Авраменко Е.С. Теоретико-экономические основы международного трансферта управленческих технологий в условиях глобализации : дис. ... канд. экон. наук. – Екатеринбург, 2003. – С. 49.

<sup>118</sup> Капустин С.Н. Развитие современных технологий управления для модернизации бизнеса компаний : дис. ... д-ра экон. наук. – М., 2003. – С.42-43.

гий и процедур, позволяющих организации достичь успеха;

- *«лицом к потребителю»* – то есть, при выборе технологий необходимо прислушиваться к пожеланиям и отзывам клиентов, что позволит обеспечить необходимое качество;

- *самостоятельность и предприимчивость* – означает, что управленческие технологии должны способствовать проявлению инициативы каждым сотрудником, формированию лидеров и новаторов;

- *производительность – от человека* – предполагает важность технологий рационально управления персоналом, его обучения и правильной ориентации;

- *верность своему делу* – то есть использование рациональных технологий разработки стратегий развития организации;

- *простота формы, скромный штат управления* – обеспечивается за счет совершенствования технологий управления, повышения его эффективности;

- *свобода и жесткость одновременно* – предполагает применение технологий организации оперативной деятельности, обеспечивающих порядок через одновременную централизацию и децентрализацию.<sup>119</sup>

Мы можем рассмотреть понятие «технология управления» через анализ близких понятий, характеризующих слово «технология»: *функции управления и методы управления.*

Разные ученые предлагают нам разный набор функций управления – прогнозирование, планирование, организацию, координацию, принятие решений, мотивацию, контроль и др. Многие обращают внимание не только на набор функций, но и на последовательность их исполнения. Это позволяет определить связь между технологией и функцией управления: технология управления – это приемы, способы, а также порядок (последовательность, регламент) выполнения управленческих функций.

Метод управления в обобщенном виде рассматривается как способ, прием, воздействие на коллектив, отдельных работников для достижения поставленной цели. Некоторые ученые определя-

---

<sup>119</sup> Капустин С.Н. Развитие современных технологий управления для модернизации бизнеса компаний : дис. ... д-ра экон. наук. – М., 2003. – С. 52.

ют метод управления как порядок, последовательность, технология выполнения объективно необходимых функций управления (В.Н.Федоров и др.). Таким образом, по их мнению, технология определяет содержание метода управления.<sup>120</sup>

Часто метод управления характеризуется с позиции *процессного подхода*, то есть предлагается осуществление метода разделить на этапы, для каждого из которых характерны специфические способы, приемы, подходы. Кроме того, методы управления рассматриваются как способы осуществления, основа для реализации функций управления (З.А. Алиева, А.С.Петров). Это делает метод и технологию схожими понятиями.

Сопоставление понятий «метод» и «технология» управления, их схожесть позволили нам определить подход к сущности технологии управления. Анализируя это понятие с позиции общенаучных методов, можно сделать вывод, что технологию управления мы можем рассматривать в аспекте системного, ситуационного, комплексного, интегративного подходов, применять к ней методы моделирования, экспериментирования и другие.

Рассмотрение технологии управления с позиции *комплексного подхода* свидетельствует о том, что в любом случае для достижения успеха следует применять именно необходимый и достаточный комплекс управленческих технологий, обеспечивающий совершенствование системы управления и успех компании.

В аспекте *интегративного подхода* технология управления рассматривается как часть системы управления, зависимая от других элементов системы и взаимодействующая с элементами системы. Интеграция технологий управления подчеркивает процесс управления, механизм объединения элементов системы, приобретение ее качеств, говорит о том, что в каждом конкретном случае необходимо иметь не набор изолированных технологий, а сумму технологий, интегрированных в единое целое, связанных друг с другом и дополняющих друг друга.<sup>121</sup>

---

<sup>120</sup> Анциперова Н.С. Технология управленческой деятельности образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2002. – 216 с.

<sup>121</sup> Капустин С.Н. Развитие современных технологий управления для модернизации бизнеса компаний : дис. ... д-ра экон. наук. – М., 2003. – 380 с.

С позиции *ситуативного подхода* руководитель должен быть знаком с технологиями управления, которые доказали свою эффективность, уметь предвидеть вероятные как положительные, так и отрицательные последствия от применения данной технологии, правильно интерпретировать ситуацию, уметь увязывать конкретные технологии, которые вызвали бы наименьший отрицательный эффект и таили бы меньше всего недостатков, с конкретными ситуациями, тем самым обеспечивая достижения целей организации самым эффективным путем в условиях существующих обстоятельств.

С позиции *системного подхода* технология управления – система и отвечает всем признакам системы. Можно выделить следующие признаки технологии управления как системы: элементы технологии управления (цели, содержание, методы, приемы, способы, результат), структуру технологии (алгоритм, последовательность исполнения), системообразующие факторы технологии (цели, стиль отношений, ведущая функция) и др.

Большинство исследователей понятия «технология управления» сходятся в том, оно представляет собой специфический алгоритм деятельности, состоящий из определенной (в некоторых случаях строго установленной, требующей неукоснительного соблюдения) последовательности методов и способов управленческой деятельности, направленный на достижение поставленных целей или запланированного результата.

На основе наших рассуждений мы можем дать следующее определение *технологии управления*: *это система алгоритмов управленческой деятельности (последовательность методов, способов, операций, процедур) по реализации стиля управления или управленческих функций, комплексное и интегрированное применение которых обеспечивает совершенствование системы управления и достижения целей организации самым эффективным путем в условиях существующих ситуаций.*<sup>122</sup>

Понятие «технологии управления» некоторые ученые рассматривают в сочетании с такими терминами, как «комплекс», «ин-

---

<sup>122</sup> Золотарева А.В. Технология управления как элемент системы управления // Организационный менеджмент: состояние, проблемы, тенденции : сборник статей II Международной научно-методической конференции / под ред. Б.Н. Герасимова. – Пенза, 2004. – С. 44-48.

тегрированный», «инновационный». Рассмотрение понятия «комплекс» свидетельствует о том, что в любом случае для достижения успеха следует применять именно необходимый и достаточный комплекс управленческих технологий, обеспечивающий совершенствование системы управления. Термин «интегрированный» говорит о том, что в каждом конкретном случае необходимо иметь не набор изолированных технологий, а сумму технологий, интегрированных в единое целое, связанных друг с другом и дополняющих друг друга. Понятие «инновационные технологии управления» означает, что в любые отобранные в результате исследований технологии (известные, новые, старые) должны вноситься новшества, которые делают технологии управления инновационными, то есть позволяющими лучше достичь успеха организации.

Таким образом, технологии управления обладают *интегративными особенностями*, то есть, их можно интегрировать, объединять в рамках управленческой деятельности для достижения результата. Интеграция технологий управления подчеркивает целостность системы управления, показывает механизм объединения элементов системы.

Технологии управления обладают также *вариативными особенностями*. Основанием для обеспечения вариативности могут быть цель и задачи, решаемые в процессе использования технологии управления; условия, в которых технология управления может осуществляться; этапы, способы, методы ее реализации и др.<sup>123</sup>

Технологии управления можно классифицировать. Мы выявили следующие основания для их классификации:

1. *По уровню технологии – общие и частные.*

*Общая технология управления* – это системное и последовательное воплощение в практике заранее спроектированного процесса управленческого воздействия. Выбор общей технологии управления будет зависеть от многих факторов, но в первую очередь от выбора стиля управления, под которым понимается типичная для руководителя система приемов воздействия на подчинен-

---

<sup>123</sup> Золотарева А.В. Вариативно-интегративные особенности технологий управления современным образовательным учреждением // Эффективность образования: история и современность : материалы 60-й международной научной конференции «Чтения Ушинского» 2-3 марта 2006 г. Ч. 2. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. – С. 6-11.

ных или подхода к управлению, например, системного, ситуационного или других.

*Частную технологию управления* мы можем определить как последовательность (алгоритм) действий *по выполнению определенных управленческих действий*, к которым мы можем отнести функции или методы управления.

2. *По стилю управления – авторитарные, либеральные, демократические.* Каждому из стилей может соответствовать определенный типичный алгоритм действий. Например, алгоритм действий авторитарного стиля: инструктаж – задание – контроль, а демократического стиля: согласование целей – мотивация – коллективный анализ.

3. *По субъекту управления – коллективные и единоличные.* К коллективным технологиям можно отнести технологии коллективного планирования или анализа, согласования целей и другие, к единоличным – технологии инструктажа, ведения совещания, подготовки приказа и другие.

4. *По управленческим функциям.* По этому основанию технологии управления можно классифицировать в соответствии с реализуемыми в процессе управления функциями. Например, технологии сплочения коллектива, организации взаимодействия, стимулирования, проектирования, планирования, руководства, координации, контроля, анализа и др.

5. *По формам организации взаимодействия.* Их можно классифицировать в соответствии с уровнем и масштабом форм организации взаимодействия: технологии организации коллективных форм взаимодействия – собрания, вечеринки, праздника и др.; технологии организации коллегиальных форм взаимодействия – совета, совещания, комиссии и др.; технологии организации групповых форм взаимодействия – творческих групп, ВНИКов, оргкомитетов и др.; технологии организации индивидуальных форм взаимодействия – стажировки, беседы и др.; технологии делового общения – технологии ведения деловых переговоров, разрешения конфликтов и др.

Наименее изученной областью теории управления и педагогических систем является технология управления в системе образовательных учреждений. Поскольку деятельность образовательного учреждения отличает специфика содержания и организации образовательного процесса, разрабатывать технологию управления



образовательным учреждением нужно на основе общего понятия «технология» и педагогических технологий, что позволяет согласовать две органически взаимосвязанные системы образовательного учреждения – управляемую и управляющую.

В работах Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, А.М.Моисеева, М.М. Поташника, В.П. Симонова, В.А.Сластенина и др. раскрываются технологические основы разных сторон управленческой деятельности в системе образования: технология разработки и освоения новшеств, технология планирования, технология системного анализа, управление на основе новых информационных технологий и другие. Это говорит о том, что проблема технологий управления образовательным учреждением является актуальной для современных ученых и практиков<sup>124</sup>.

Примером исследования технологий внутришкольного управления можно считать работы Н.С. Анциперовой, которая определяет технологию управления как научно обоснованную, рационально организованную и оптимально оснащенную целеосуществляющую деятельность руководителей образовательного учреждения, характеризующуюся строго определенной последовательностью способов, операций, позволяющих получить устойчивый (повторяющийся при аналогичных условиях) запланированный результат при наименьших затратах сил, средств, времени. Кроме того, она рассматривает технологию внутришкольного управления не только как процесс, но и как деятельность по личностнообразному управлению. Это позволило отобразить в технологической модели субъект-субъектные отношения, диалоговый характер управления, участие всех субъектов образовательного процесса в управлении. Ее рассуждения строятся на том, что главным показателем эффективности управления является не исполнительская дисциплина, а отношения. Поскольку основным объектом и субъектом управленческой деятельности являются люди, принципиально важным в технологии управления становится стиль руководства, отношения с людьми.<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> Золотарева А.В. Управление развитием учреждения дополнительного образования детей : учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010. - 327 с.

<sup>125</sup> Анциперова Н.С. Технология управленческой деятельности образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2002. –

В.Д. Симоненко, например, понимает технологию управления как цепь последовательных и взаимосвязанных управленческих функций, направленных на повышение уровня развития управляемой системы. Однако он описывает технологию управления общего уровня, в то время как могут быть уровни более частного характера: технологии реализации отдельных функций, форм организации взаимодействия и т.д.<sup>126</sup> Примерно такого же подхода придерживается Н.С. Анциперова. Она представляет управленческую деятельность в виде технологической цепочки, каждое из звеньев которой реализуется посредством взаимодействия как можно большего числа субъектов образовательного учреждения. В технологическую цепочку входят конкретные управленческие действия в определенной последовательности: диагностика – целеполагание – прогнозирование – проектирование – конструирование – педагогические коммуникации – организация – результат – диагностика – коррекция.<sup>127</sup> Автор описывает технологию реализации каждого этапа цепочки, что, несомненно, актуально в теоретическом и практическом аспектах. Однако предлагаемая технология слишком обобщенно и жестко задает последовательность управленческих действий, в то время как реальная управленческая практика требует гибких, адекватных ситуации действий.

Поскольку деятельность образовательного учреждения отличается специфика содержания и организации образовательного процесса, разрабатывать технологию управления образовательным учреждением нужно на основе общего понятия «технология» и «педагогическая технология», что позволяет согласовать две органически взаимосвязанные системы образовательного учреждения – управленческую и педагогическую.

Таким образом, можно выявить *общее и особенное* в технологиях управления образовательным учреждением.<sup>128</sup>

---

216 с.

<sup>126</sup> Симоненко В.Д. Основы технологической культуры. - М. : Изд-во Вентана Граф, 1998. - 268 с.

<sup>127</sup> Анциперова Н.С. Технология управленческой деятельности образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2002. – С.73

<sup>128</sup> Золотарева А.В. Вариативно-интегративные особенности технологий управления современным образовательным учреждением // Эф-

Технологии управления образовательным учреждением обладают всеми общими характеристиками технологий управления. В этом состоит их *общее* основание. Как любой управленческий процесс, процесс управления интеграцией характеризуется выбором общего подхода, а значит, можно выделить общие технологии управления, примером чего является реализация системного подхода к управлению. Процесс управления в системе образования содержит все группы известных технологий. Он невозможен без выбора стиля и субъектов управления, выполнения управленческих функций, реализации методов управления, организации взаимодействия в процессе управления. Поэтому можно сделать вывод, что все технологии управления являются общими для любого управленческого процесса.

Вместе с тем можно выделить *особенное* в подходе к технологиям управления образовательным учреждением. Поскольку в основе образовательной деятельности лежит взаимодействие субъектов, ведущими технологиями управления должны стать технологии организации коллективных, коллегиальных, групповых форм взаимодействия. Кроме того, необходимость взаимодействия в процессе интеграции может вносить особенности в технологии реализации управленческих функций или методов управления, поэтому возникает, например, не просто технология целеполагания, планирования или анализа, а технологии коллективного целеполагания, планирования, анализа.

Таким образом, технология управления является наименьшим элементом в системе управления организацией. Технология управления – это целостный процесс, который трудно разделить на части. Руководитель ведет этот процесс от начала до конца, следуя установленной последовательности действий. Выбор вариантов интеграции технологий управления можно рассматривать как одно из условий построения уникальной системы управления образовательным учреждением.

Технологии управления можно создавать и описывать. Алгоритм описания технологии может включать в себя следующие положения:

---

фektivность образования: история и современность : материалы 60-й международной научной конференции «Чтения Ушинского» 2-3 марта 2006 г. Ч. 2. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. – С.6-11.

- название технологии управления;
- условия, в которых технология управления может осуществляться;
  - цель и задачи, решаемые в процессе использования технологии управления;
  - обоснование идей, вошедших в технологию управления;
  - этапы реализации технологии;
  - способы (методы и приемы) реализации технологии;
  - рекомендации (советы) по использованию технологии в практике управления УДО;
  - критерии и показатели эффективности использования предлагаемой технологии управления.

Далее представим описание некоторых технологий управления образовательным учреждением.

**Технология коллективного целеполагания в управлении образовательным учреждением.** Процесс образования можно рассматривать как совместное движение обучающихся и обучающихся, опосредованное культурным содержанием, методами его усвоения и совершаемое в социокультурной среде; соотношение образовательного руководства растущим человеком с его активностью и самостоятельностью; обеспечение положительной мотивации учащихся в преодолении постепенно нарастающих и все-таки посильных трудностей соединения личного опыта и социального.

Можно выделить следующие уровни целеполагания:

☞ *индивидуальный* – каждый субъект деятельности формулирует свои цели, которые могут быть реализованы в процессе взаимодействия с другими субъектами.

☞ *коллективный* – выработка общей цели взаимодействия всех субъектов образования, которая позволяет реализовать индивидуальные цели.

*Цели и задачи технологии* – помочь руководителям образовательных учреждений и педагогическим работникам организовать деятельность по формулированию целей будущей общей деятельности.

*Этапы организации целеполагания.*

*Первый этап. Диагностика исходного состояния системы деятельности.* Диагностика исходного состояния образовательной деятельности должна производиться для того, чтобы определить

актуальные цели, соответствующие реальному исходному состоянию деятельности. На этом этапе применяются различные диагностические методики: анкетирование, тестирование, опрос, наблюдение и другие. При организации целеполагания можно диагностировать социальный заказ на образование детей, возможности образовательных учреждений разных типов к взаимодействию, удовлетворенность педагогов, детей, родителей результатами образования, готовность руководителей и педагогов к сотрудничеству и другие проблемы.

*Второй этап. Этап моделирования*, на котором осуществляется индивидуальная или коллективная мыслительная деятельность руководителя или педагогов, определяется замысел и первый вариант целей деятельности. Здесь необходимо оценить имеющиеся возможности, ресурсы, условия. Моделирование в управленческой деятельности может помочь руководителю определить содержание, методы реализации, ожидаемые результаты деятельности. На этапе моделирования могут применяться такие методы, как «мозговой штурм», деловые игры, имитационные игры и другие. Моделирование позволяет создать конкретный идеальный образ будущей цели деятельности.

*Третий этап – организация коллективного целеполагания.* На этом этапе в процессе взаимодействия руководителей, педагогов, детей и родителей уточняется замысел, вырабатываются и присваиваются коллективные и индивидуальные цели. Этот этап необходим, поскольку цели образования имеют индивидуальный характер, а их реализация возможна в коллективной деятельности. Важно, чтобы каждый участник деятельности осознавал свои цели, соотносил их с целями других участников деятельности. Методами коллективного целеполагания могут быть деловые игры, методы номинальных групп, кросс-экспертизы, экспертные оценки и другие.

*Четвертый этап* целеполагания – *уточнение целей, оценка способов реализации целей, разработка программ по их реализации.* Руководитель может проанализировать, удалось ли им провести свой замысел, согласовать общие и личные цели, педагогические задачи, уточнить прогноз на возможный результат.

**Технология организации мониторинга результатов функционирования и развития образовательного учреждения.**  
*Цель организации мониторинга* в образовательном учреждении – изучение и отслеживание изменения результативности функциони-

рования и развития учреждения на основе изменений в количественных и качественных характеристиках системы деятельности учреждения и ее отдельных компонентов.

*Управленческие задачи мониторинга:*

- правильно оценить степени, направления и причины отклонения от намеченной цели деятельности;
- предупредить о неблагополучии, опасности для эффективного функционирования и развития образовательного учреждения;
- иметь информацию для принятия управленческого решения.

В систему условий обеспечения мониторинговой деятельности образовательного учреждения входят следующие условия.

*Кадровые условия:* включение всего педагогического коллектива в реализацию процесса мониторинга; привлечение специалистов по разработке инструментария мониторинга, новых информационных технологий, для ведения исследований; обучение кадров; введение новых ставок в штатное расписание.

*Материально-технические условия:* приобретение необходимого оборудования; создание программного обеспечения обработки компьютерного банка информации и др.

*Научно-методические условия:* подбор необходимой научно-методической литературы; разработка программ обучения кадров; разработка и ведение коллективных продуктивных форм деятельности; разработка программ исследования, подбор необходимого инструментария для исследования, ведение аналитической документации; выявление и описание лучшего опыта, создание банка опыта мониторинговой деятельности; анализ и систематизация наработанных материалов, формирование фондов, ведение картотеки; подготовка издательской продукции учреждения по проблеме мониторинга результатов деятельности образовательного учреждения и др.

*Мотивационные условия:* поощрение педагогов и управленцев, участвующих в мониторинговой деятельности учреждения; организация конкурсов программ, технологий мониторинга; создание системы грантов учреждения на участие в мониторинговой деятельности; пропаганда лучшего опыта мониторинговой деятельности педагогов и управленцев.

*Нормативные условия:* разработка положений об организации мониторинговой деятельности в образовательном учреждении;

введение в должностные инструкции разделов, касающихся участия педагогических и руководящих работников в мониторинговой деятельности или разработка должностных инструкций на деятельность новых специалистов, организующих мониторинговую деятельность и др.

*Организационные условия:* участие в мониторинге каждого субъекта того процесса (или системы), который выступает объектом мониторинга; наличие единых параметров и критериев отслеживания и оценки результатов деятельности образовательного учреждения; гласность и открытость, управляемость и гибкость мониторингового процесса; создание и систематическое ведение банка информации учреждения.

Можно выделить следующие основные этапы его проведения.

*1 этап. Выявление возможностей и условий мониторинговой деятельности в образовательном учреждении.* Предполагает использование следующих методов: изучение теоретических источников по проблеме организации мониторинговой деятельности в системе образования; изучение и обобщение передового опыта по организации мониторинга результатов образовательной деятельности; ретроспективный анализ собственного опыта отслеживания результатов деятельности; собеседование с управленческими и педагогическими кадрами образовательного учреждения на предмет возможностей и готовности к участию в мониторинговой деятельности; организация деятельности временных научно-исследовательских коллективов по ведению исследования первоначального состояния деятельности и разработке модели организации мониторинга в образовательном учреждении; организация просвещения управленческих и педагогических кадров по проблемам организации мониторинга результатов деятельности.

По итогам этого этапа можно ожидать следующих *результатов*: получение информации о возможностях проведения мониторинговой деятельности в образовательном учреждении; повышение квалификации кадров учреждения в вопросах мониторинга результатов деятельности образовательного учреждения; обеспечение положительной мотивации кадров учреждения к участию в мониторинговой деятельности; проведение первоначального анализа состояния деятельности; разработка критериев эффективности деятельности и развития образовательного учреждения.

*2 этап. Разработка задания на мониторинг и программы*

*мониторинговой деятельности.* Можно использовать следующие *источники задания на мониторинг*: цели и задачи деятельности образовательного учреждения, обозначенные в нормативных документах; основные направления концепции или программы развития учреждения (если таковые в учреждении имеются); приоритеты деятельности образовательного учреждения; проблемы деятельности учреждения, его слабые стороны; и другие, важные в данный момент деятельности учреждения источники.

Разработка задания на мониторинг и программы мониторинговой деятельности может осуществляться следующими *методами и способами*: подбор и анализ нормативных документов, программы развития учреждения; выявление объектов мониторинга, его оценка; разработка форм и объема мониторинга, расчет времени на его разработку и реализацию; оценка необходимости полученных результатов; оценка возможности и необходимости привлечения специалистов; предположение возможных управленческих решений, которые будут получены на основе имеющейся информации.

По итогам реализации этого этапа можно ожидать следующих *результатов*: определение объекта мониторинга, то есть результата, который будет отслеживаться; разработка программы мониторинговой деятельности; подбор специалистов, заключение договоров; разработка возможных управленческих решений, которые могут быть приняты по итогам проведения программы мониторинга.

*3 этап. Создание банка информации по реализации программы мониторинга.* Эта работа может осуществляться следующими *методами*: создание временного творческого коллектива по разработке структуры банка информации и показателей ее сбора; организация обсуждения промежуточных результатов работы над структурой банка с заместителями директора или административным составом образовательного учреждения; приглашение специалистов и заключение договоров на разработку компьютерных программ обработки банка информации; проведение совещаний, педагогических советов по разработке и согласованию информационных потоков в банк мониторинга учреждения.

По ходу реализации этого этапа можно получить следующие *результаты*: структуру банка информации об образовательном учреждении; систему показателей оценки информации; систему информационных потоков учреждения, формы, процедуры и правила предоставления информации в банк мониторинга; банк пер-



вичной информации; пакет специальных компьютерных программ обработки информации.

*4 этап. Разработка инструментария (технологий) мониторинга.* Технологии мониторинга должны удовлетворять следующим требованиям: отвечать целям мониторинга, соответствовать критериям и показателям оценки результатов деятельности, быть простыми в использовании, обеспечивать полноту сбора необходимой информации и др.

На этом этапе может осуществляться следующая работа: изучение опыта существующих технологий отслеживания образовательных результатов и результатов деятельности образовательного учреждения; выявление предметов мониторинга или информации, для изучения которых необходимо разрабатывать инструментарий; изучение литературных источников для выявления существующих в науке и практике технологий отслеживания образовательных результатов; формирование заказа службам образовательного учреждения (методической, психологической) на разработку инструментария мониторинга; разработка необходимых технологий мониторинга; обучение педагогических и управленческих кадров учреждения использованию или разработке новых технологий мониторинга результатов; апробация вновь созданных технологий мониторинга, ведение эксперимента; занесение инструментария мониторинга в банк мониторинга.

На этапе создания инструментария мониторинга могут использоваться следующие *методы* работы с коллективом: мастер-классы, педагогические мастерские и другие формы обмена опытом использования разных технологий мониторинга в практике деятельности учреждений образования; временные творческие коллективы по разработке новых технологий мониторинга; индивидуальная работа с педагогами и управленцами по разработке и освоению инструментария мониторинга (методическая помощь, консультации, участие в ведении эксперимента и другие формы); заключение договоров со специалистами по разработке отдельных технологий отслеживания результатов деятельности образовательного учреждения.

*Результатом реализации* этого этапа может стать *пакет технологий* отслеживания результатов деятельности образовательного учреждения (инструментарий мониторинга).

*5 этап. Проведение мониторинговых исследований.* Этот

этап иногда называют *полевым этапом*. На нем проводится следующая работа: проведение диагностических исследований в соответствии с инструментарием, разработанным на предыдущем этапе; занесение данных исследований в банк информации, наполнение банка информацией, необходимой для выполнения задания на мониторинг; организация обсуждения предварительных результатов исследования.

*Методами* проведения полевого этапа являются методы мониторинговых исследований: анкетирование, тестирование, наблюдение, устный опрос, анализ документов и другие, предусмотренные программой исследования.

*Результатом* этого этапа является пакет материалов по программе исследования: заполненные анкеты или тесты, дневники наблюдений, статистические материалы и другие.

*6 этап. Обработка и анализ результатов исследования.* На этапе анализа результатов исследования должна проводиться следующая работа: обработка результатов исследования в рабочей группе, проводившей исследование; организация обсуждения результатов на административном уровне и уровне коллектива учреждения; подготовка результатов анализа в виде графиков, диаграмм, таблиц, цветовое оформление; оформление результатов анализа документально в виде аналитической записки; занесение результатов анализа в банк мониторинга.

На данном этапе можно применять следующие *методы* работы: коллективный анализ, «круглые столы», методы экспертных групп, деловых игр, «мозгового штурма», а также методы «Дельфи», «SWOT-анализ» и др. На этом этапе важно включить в обсуждение результатов исследования максимально большее число членов коллектива. Многократный анализ результатов разными группами специалистов позволит учесть большее число мнений и повысить объективность аналитических выводов.

*7 этап. Разработка комплекса управленческих мероприятий (решений) по результатам реализации программы мониторинга.* Этот этап является обязательным и особо важным в процессе организации мониторинговой деятельности, которая и организуется для того, чтобы решить какие-либо проблемы управления образовательным учреждением. На этом этапе можно провести коллективную продуктивную работу с административным составом учреждения по разработке комплекса управленческих решений по ре-

зультатам проведенного мониторинга.

*Результатом* этапа является документально оформленный комплекс решений, позволяющих повысить эффективность использования результатов мониторинга в управленческой деятельности УДОД.

**Технология ведения переговоров о совместной деятельности.** Толковый словарь русского языка определяет переговоры как обмен мнениями с деловой целью. Переговоры могут выполнять разные функции: информационную, коммуникационную, регулирующую, контролирующую, совместную выработку целей или решение проблем. В переговорах могут участвовать руководители или педагоги образовательных или других учреждений, работающих с детьми, которые выходят с инициативой совместной деятельности или по приглашению инициативной стороны.

Переговоры представляют собой, в первую очередь, совместную с партнером деятельность в системе субъект-субъектных отношений. Поэтому ведение переговоров предполагает выполнение ряда *условий*:

- переговоры означают взаимодействие субъектов, каждый из которых имеет свои цели, интересы, намерения, с которыми нужно считаться;
- деятельность на переговорах имеет совместный характер, поэтому каждый имеет равное право на высказывание своей позиции;
- нужно учитывать то, что интересы участников переговоров частично совпадают, а частично расходятся; при этом важно стремление участников находить общие основания для совместной деятельности;
- переговоры предполагают заключение договоров о совместной деятельности;
- процесс переговоров неоднородный по своим задачам и состоит из нескольких этапов.

Можно выделить следующие основные этапы подготовки и проведения переговоров.

*Первый этап – подготовительный.* От этого этапа зависит процесс и результат будущих переговоров, насколько они будут быстрыми и успешными. На подготовительном этапе необходимо решить ряд вопросов:

- *вопросы основного содержания переговоров, в которое*

могут войти цели и задач будущего взаимодействия, анализ проблем, которые могут быть решены в процессе переговоров, определение возможных вариантов взаимодействия и их аргументация, описание собственной позиции в будущей совместной деятельности и другие вопросы;

- *организационные вопросы* – определение времени и места встречи, формирование количественного и качественного состава ее участников с каждой стороны, подготовка необходимых документов и материалов. В переговорах могут оказаться важными материалы диагностических обследований детей, указывающих на образовательные проблемы, а также описание опыта совместной деятельности образовательных учреждений, который уже имеет положительные результаты в других территориях.

*Второй этап – ведение переговоров.* Это сложный и ответственный этап, который состоит в свою очередь из последовательных стадий:

- *Взаимное уточнение интересов, точек зрения, концепций и позиций участников.* На этой стадии участники переговоров высказывают свои идеи или предложения о совместной деятельности, предлагают свои услуги или объясняют, какие возможности других участников переговоров они хотели бы использовать для расширения своих образовательных возможностей. Можно сформулировать проблемное поле переговоров, в которое каждый из его участников на этапе обсуждения может вносить свои предложения.

- *Обсуждение предложений.* На этой стадии идет аргументированное обсуждение позиций сторон, выяснение, на что каждый участник переговоров может пойти и почему, какие обязательства в совместной деятельности взять на себя. У участников переговоров могут возникать встречные идеи, из которых можно оформить «копилку идей» будущей совместной деятельности и обсудить возможность реализации каждой из них.

- *Согласование позиций и выработка договоренностей.* На этой стадии участники переговоров находят окончательный вариант совместной деятельности, вырабатывают общую модель решения совместной проблемы и проводят ее детализацию – кто, что и как будет действовать в рамках этой модели. Завершается этап подготовки договора о совместной деятельности.

На втором этапе переговоров важно, чтобы партнеры не тор-

говались по поводу собственной выгоды, а вели разговор по сути дела, находя взаимную выгоду, более того, думали о выгоде их совместной деятельности для ребенка и образовательного пространства в целом. При этом всегда необходимо выделять главные и второстепенные моменты. Главное в таких переговорах – нахождение удовлетворяющей стороны решения проблемы в интересах личности ребенка, основанного на партнерских взаимоотношениях равноправных субъектов.

Немаловажным является также стиль ведения переговоров. Ведение жесткой или гибкой линии определяют цели переговоров. В вопросах согласования вариантов деятельности образовательных учреждений вряд ли подойдет жесткий стиль. В основе договоренностей должно лежать добровольное, мотивированное взаимодействие, поэтому наиболее эффективным будет стремление участников переговоров понять партнера, принять его позицию, убедить, заинтересовать, предложить свои услуги.

*Третий этап – анализ результатов переговоров.* На этом этапе участники переговоров вносят коррективы в свои первоначальные планы, разрабатывают варианты своей деятельности в соответствии с достигнутыми в процессе переговоров результатами.

*Критериями успешности ведения переговоров* при организации взаимодействия образовательных учреждений будут следующие:

- уровень учета возможностей участников переговоров для решения проблем образования детей;
- степень удовлетворения интересов каждой стороны;
- степень расширения образовательного пространства за счет взаимодействия субъектов переговоров;
- уровень мотивации участников переговоров к совместной деятельности.

**Технология изучения социального заказа на образование.** Изучение социального заказа чаще всего необходимо при организации дополнительного образования детей в образовательной организации или при осуществлении процессов интеграции общего и дополнительного образования. Поэтому данная технология разработана на примере изучения социального заказа на дополнительное образование детей. Социальный заказ на дополнительное образование может состоять из заказа самих детей и их родителей, а также из заказа различных общественных институтов (органов власти,

различных организаций, учреждений и предприятий).

Исследование *социального заказа детей* на дополнительное образование позволяет дифференцировать заказчиков по возрасту, полу, социуму, в котором они живут и учатся. Кроме того, можно определить рейтинг видов деятельности, которыми предпочитают заниматься дети, и то, какие из них вызывают наибольший интерес среди мальчиков или девочек. Исследование позволяет также увидеть, насколько осознанно и самостоятельно дети осуществляют свой выбор, выявить оценку удовлетворенности деятельностью дополнительных образовательных объединений разных учреждений образования. Важно также получить информацию о том, какими видами деятельности дети хотели бы заниматься еще и по какой причине в настоящий момент перестали заниматься в кружках, секциях, студиях или вообще не хотят нигде заниматься в свободное время. Кроме того, исследование может дать информацию об информированности детей и родителей о деятельности в системе дополнительного образования, а также степени ее привлекательности.

Кроме самих детей, есть еще и другие заказчики на дополнительное образование детей – государство, организации, учреждения, предприятия.

*Цель технологии* – организовать процесс изучения социального заказа на дополнительное образование детей, собрать информацию для принятия управленческого решения по повышению эффективности системы дополнительного образования детей.

*Объект технологии* – муниципальный округ или микрорайон.

*Субъекты технологии* – управленцы муниципального уровня или группа руководителей образовательных учреждений.

*Этапы* изучения социального заказа на дополнительное образование детей:

*1 этап* – определение цели изучения социального заказа. Например, целью может быть изучение заказа на дополнительное образование мальчиков или девочек, детей определенного возраста, а также изучение заказа организаций и учреждений. Цель может носить комплексный характер. Тогда будут выделены несколько субъектов для изучения социального заказа.

*2 этап* – подготовительный. Данный этап включает в себя разработку методики изучения социального заказа в соответствии с целью (прилагаются). На этом этапе можно пригласить специалистов (психологов, социологов, педагогов), которые помогут разра-

ботать методику.

*3 этап* – проведение исследования. В зависимости от цели и объемов исследования на этом этапе могут быть использованы разное количество людей: от 1 до нескольких человек. Методики могут быть розданы в образовательные учреждения. Тогда необходим предварительный инструктаж по их проведению.

*4 этап* – обработка материалов исследования. На этом этапе все материалы исследования собираются в одном месте, где проводится обработка в соответствии с требованиями методики. В отдельных случаях предварительную обработку могут осуществить те, кто проводит исследование на местах. В результате обработки будут получены материалы для анализа.

*5 этап* – анализ результатов исследования. При организации процесса интеграции необходимо проводить коллективный анализ. Это позволит найти больше аргументов, учесть разные мнения. Иногда коллективный анализ проводится «челночным» методом: материалы передаются от одного участника интеграции к другому, дополняются, уточняются.

*6 этап* – разработка управленческого решения по итогам анализа результатов исследования. Таким решением может быть, например, открытие новых направлений или объединений дополнительного образования детей, реструктуризация сети образовательных учреждений и другие решения.

**Технология организации конкурса интегрированных программ.** *Цель конкурса:* содействовать развитию образования средствами интеграции дополнительного и других сфер образования.

*Задачи конкурса:*

- поиск новых идей интеграции общего и дополнительного образования;
- обобщение имеющегося опыта интеграции;
- повышение профессионального мастерства субъектов интеграции;
- стимулирование педагогических работников системы образования и работников других ведомств к участию в процессах интеграции.

*Условия, в которых может быть использована технология:*

1. В конкурсе могут принять участие педагогические, социально-психологические, методические, административные работ-

ники учреждений системы образования, культуры, спорта, молодежи и других ведомств муниципального района. Стаж работы, возраст участников не ограничивается.

2. Интегрированная программа должна отражать основную идею, цель, задачи, содержание деятельности по интеграции общего и дополнительного образования, способы реализации целей и задач интеграции (формы, методы, средства), ресурсное обеспечение (материальное, финансово-экономическое, кадровое, методическое, нормативное и др.), предполагаемый результат, сроки реализации программы.

3. Конкурсные программы могут быть индивидуальными или коллективными.

4. Программы предоставляются автором в печатном варианте, рекомендуется придерживаться алгоритма построения программ, включая приложения.

5. Конкурс может проводиться по следующим номинациям:

- *внутренняя интеграция*: на уровне субъектов-личностей (дети, родители, педагоги), на уровне структурных подразделений, отделов, направлений деятельности образовательного учреждения (сквозные программы, досуг, массовые мероприятия, традиции и др.), на уровне образовательных программ педагогов (межпредметная интеграция, внутрипредметная интеграция, интеграция дополнительного и основного общего образования);

- *внешняя интеграция*: образовательных учреждений системы образования, интеграция с учреждениями других ведомств, интеграция на уровне региона, федерации.

6. Подготовку и проведение конкурса осуществляет оргкомитет, который утверждает экспертную группу по номинациям конкурса. В состав экспертной группы могут входить административные и педагогические работники различных образовательных учреждений и других ведомств. Экспертная группа проводит заочный этап конкурса (предварительно знакомится со структурой и содержанием программы), а также защиту конкурсных программ.

*Этапы организации конкурса интегрированных программ.*

*Первый этап* – предварительная работа по организации конкурса. На этом этапе выявляются потребность в организации конкурса интегрированных программ и имеющиеся для этого возможности в рамках образовательного учреждения и муниципальной



системы образования. Проводится исследование имеющихся интегрированных программ: их уровень, качество, сферы интеграции. Необходимо также исследовать потребность и готовность педагогических коллективов образовательных учреждений к созданию интегрированных программ. Эти исследования помогут выявить имеющиеся проблемы, например, желание и в то же время неумение педагогов разрабатывать интегрированные программы, или неудовлетворенность родителей и педагогов процессами интеграции, которая может быть разрешена за счет создания новых интегрированных программ и другие проблемы. По результатам исследования принимается управленческое решение об организации конкурса интегрированных программ.

*Второй этап* – планирование конкурса. На этом этапе создается оргкомитет, который организует процесс планирования. Оргкомитет должен разработать положение об организации конкурса. Разработку положения можно вести в процессе коллективного согласования с возможными исполнителями для доведения его до реального, конкретного, понятного и принимаемого всеми документа. Кроме того, оргкомитет определяет общий объем работы по организации конкурса (стимулирование и обучение участников, подготовка необходимых нормативных документов, составление сметы расходов и другие виды работ), календарные сроки начала и окончания работ по этапам организации конкурса, распределение обязанностей между отдельными исполнителями и другие действия по подготовке конкурса. Итогом этого этапа должны стать положение о конкурсе и рабочий план подготовки и проведения конкурса интегрированных программ.

*Третий этап* – подготовка конкурса. В соответствии с рабочим планом, на этом этапе формируется состав участников конкурса, проводится серия обучающих семинаров по разработке интегрированных программ и необходимые консультации, опытно-экспериментальная работа по внедрению разработанных программ в практику деятельности образовательных учреждений. Члены оргкомитета могут вести организационную работу – подготовку необходимых документов, грамот, дипломов; готовить процедуру защиты программ и другие работы, предусмотренные рабочим планом. На этом этапе определяется группа экспертов, в которую могут войти ученые вузов, высококвалифицированные практики.

*Четвертый этап* – проведение конкурса. Этот этап может

проводиться в двух вариантах. Первый вариант – очный конкурс, который предполагает защиту интегрированных программ перед экспертной группой и общественностью. Он может проходить в виде презентации программ на рабочих местах участников конкурса, компьютерной презентации или защиты программ с использованием плакатов, стендов и других наглядных средств. Второй вариант – заочная защита, которая предполагает анализ представленного материала группой экспертов по критериям конкурса и определение победителей. Решение экспертов оформляется в виде экспертных заключений.

*Пятый этап* – подведение итогов конкурса. Этот этап также может проходить в разных вариантах. Если предыдущий этап проводился в очной форме, то подведение итогов может состояться тут же с объявлением и награждением победителей. При заочном варианте процедура подведения итогов может состояться в виде конференции по представлению программ-победительниц конкурса. Подведение итогов предполагает награждение участников конкурса и проведение рефлексии. Все участники конкурса могут получить «Свидетельство участника конкурса интегрированных программ», победителям конкурса в каждой номинации может присваиваться звание лауреата конкурса и выдаваться денежная премия. Оргкомитет может учреждать также специальные призы участникам конкурса (могут быть учреждены призы отдельных ведомств и учреждений, физических лиц).

*Шестой этап* – последствие. Этот этап проводится оргкомитетом с участием экспертной группы. Здесь важно выявить все сильные и слабые стороны конкурса на основе анализа материалов рефлексии, экспертных оценок и других фактов, имевших место в процессе проведения конкурса. На этапе последствия могут быть приняты управленческие решения о внедрении или распространении лучших интегрированных программ, о перспективных направлениях обучения кадров по проблемам интеграции, о развитии процесса интеграции дополнительного и других сфер образования, о продолжении линии конкурсов в рамках этой проблемы.

## 4.2. Технология решения педагогической проблемы<sup>129</sup>

© Е. Б. Кириченко

**Педагогическая проблема** — это объективно возникающий в педагогической теории и практике вопрос или комплекс вопросов относительно процессов обучения и воспитания человека,<sup>130</sup> то есть педагогическими называют те проблемы, которые связаны с воспитанием и образованием человека.

Приведем примеры. Один ребенок постоянно обманывает. Как добиться того, чтобы он говорил правду? Другой – грубит. Как привить ему уважение к окружающим? Третий – не хочет учиться. Как привить ему интерес к учебе? И т.д. В классе часто возникают конфликты, например, он разделен на группировки. Как добиться единства и сплоченности? В школе некоторые учащиеся курят, употребляют алкогольные коктейли. Как сделать так, чтобы подростки отказались от вредных привычек? Все это проблемы педагогического характера, но имеющие разные уровни – конкретного ребенка, класса, школы.

Известно, что педагогические проблемы пронизывают всю школьную жизнь, они касаются каждого из нас. В отличие от простого обывателя, педагог подходит к решению педагогических проблем профессионально. Профессиональную педагогическую позицию отличает сформированная *методологическая культура*, основанная на научных знаниях из разных областей наук о сущностях педагогических явлений, о закономерностях человеческого развития, принципах организации педагогического процесса. Особенно важно умение применять технологию решения педагогических проблем. Сформированная методологическая культура является неотъемлемой частью профессиональной культуры педагога.

В научной терминологии понятие «педагогическая проблема» тесно связано с такими понятиями, как «педагогическая зада-

---

<sup>129</sup> Байбородова Л.В., Кириченко Е.Б., Паладьев С.Л., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 2. Организация деятельности : учебное пособие под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 203-225.

<sup>130</sup> Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика : учебник для вузов. – СПб : Питер, 2008. – С. 204.

ча» и «педагогическая ситуация». Попытаемся соотнести их между собой, начав с определения педагогической ситуации.

«Ситуация» в переводе с французского означает положение, обстановку, совокупность обстоятельств. **Педагогическая ситуация** – совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых учителем или возникающих спонтанно в педагогическом процессе. По мнению Л.Ф. Спирина, педагогическая ситуация отражает объективное состояние педагогического процесса в определенном временном промежутке. Педагогическая ситуация характеризуется следующими признаками: цель, место, время, субъекты, характер взаимодействия и содержание деятельности субъектов, социальный контекст, межличностные отношения, социально-психологический климат, причем с изменением одного из признаков меняется и сама ситуация.

Если педагог осмысливает ситуацию и привносит в нее цель, то она уже становится педагогической задачей. В.А. Сластенин определяет **педагогическую задачу** как осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. «Педагогическую задачу надо понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса. Любая педагогическая ситуация проблемна. Осознанная и поставленная педагогом как задача, она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса».<sup>131</sup>

Выход из той или иной проблемной ситуации всегда требует от учителя постановки и решения педагогической задачи, и здесь она рассматривается как средство решения проблемы и устранения составляющих проблему противоречий. Технология решения педагогической проблемы в научной литературе описывается по-разному, представим некоторые подходы к выделению этапов решения педагогической проблемы.

---

<sup>131</sup>Сластенин В.А. Педагогика : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2005. – С. 426.

**Основные подходы к выделению этапов решения педагогической проблемы**

Авторы	Этапы решения
Г. Альтшуллер ТРИЗ-технология	1. Точно понять проблему. 2. Сформулировать противоречие и идеальный конечный результат. 3. Составить модель задачи. 4. Найти ресурс для решения задачи. 5. Применить приемы разрешения противоречий. 6. Сформулировать несколько решений. 7. Выбрать самое сильное решение. 8. Анализ решения задачи
Р. Джойнер	1. Определение желаемого результата. 2. Анализ текущей ситуации. 3. Анализ причин, приведших к текущей ситуации. 4. Анализ всех возможных путей достижения желаемого результата. 5. Выбор пути, который приведет к результату наиболее эффективно и повлечет за собой дальнейшее развитие человека. 6. Реализация решения, текущий анализ, корректировка. 7. Выработка планов дальнейшего развития
М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури	1. Диагностика проблемы. 2. Формирование целей. 3. Формулировка ограничений и критериев принятия решения. 4. Выбор допустимых альтернатив. 5. Предварительный выбор лучшей альтернативы. 6. Экспериментальная проверка альтернатив. 7. Выбор единственного решения. 8. Определение этапов, сроков и исполнителей принятого решения. 9. Выполнение решения. 10. Обратная связь
Б.З. Мильнер	1. Выделение и определение проблемы. 2. Поиск информации и альтернатив решения. 3. Выбор среди альтернатив. 4. Принятие решения
А.Г. Поршнев	1. Появление (постановка) проблемы. 2. Выявление факторов и условий её решения. 3. Разработка (выбор) решения. 4. Оценка, принятие и организация выполнения решения
В.А. Слестенин, А.И. Мищенко	1. Постановка педагогической задачи. 2. Проектирование способа педагогического взаимодействия. 3. Осуществление плана решения на практике. 4. Анализ результатов решения
Л.Ф. Спирин	1. Анализ возникающей ситуации. 2. Осознание и формулирование педагогической задачи как задачи системы. 3. Разработка программы решения задачи системой. 4. Осуществление непосредственного управления пед. системой в процессе решения задачи. 5. Анализ результатов решения педагогической задачи и определение степени достижения поставленных целей

На основе анализа различных подходов к решению педагогических проблем можно выделить определенную последовательность шагов. **Технология решения проблемы:**

- Определение проблемы.

- Установление причин.
- Постановка педагогической задачи.
- Поиск вариантов решения задачи.
- Принятие решения.
- Реализация решения проблемы.
- Анализ эффективности решения проблемы.

При **определении проблемы** большое значение имеет постановка вопросов. Вопрос – это логическая форма, направленная на уточнение или дополнение исходного, базисного знания для получения новой информации. При постановке вопросов необходимо стремиться к выявлению главного противоречия (между желаемым и действительным, реальным и идеальным, возможным и необходимым), которое лежит в основе проблемы, с тем чтобы перейти от неизвестного проблемного поля к известному, а значит, к правильной постановке задачи. Таким образом, формулирование проблемы – это процесс последовательной постановки вопросов от простого к сложному, от частного к более общему, которые приближают педагога к выявлению неизвестного в реальной ситуации, к переосмыслению его в известное.

Для определения проблемы педагогу важно попытаться посмотреть на ситуацию со стороны, взглядом стороннего наблюдателя. Это позволит выявить реальную картину, приблизиться к объективному взгляду на сложившуюся ситуацию. Можно рекомендовать постановку следующих вопросов, представленных в табл. 42.

Таблица 42

**Рекомендуемые вопросы для выявления проблемы**

Вопросы		Педагогические проблемы			
		№1	№2	№3	№4
1	Какова реальная ситуация?	Аня постоянно обманывает, говорит неправду родителям и учителям	Учитель технологии отказывается допускать Олега к своим урокам	В классе имеются группировки, которые не взаимодействуют между собой, часто возникают конфликты	В школе есть группа подростков, которые курят и употребляют алкоголь
2	Кто задействован в проблеме?	родители, учитель и младшая школьница	учитель технологии и подросток	учащиеся класса, педагог	учащиеся, родители, педагоги, админи-

		ца			страция школы
3	Что именно не устраивает?	ложь ребенка	грубость подростка в адрес учителя, невыполненное поручение	частые конфликты, отсутствие сплоченности, неблагоприятная психологическая атмосфера в классе	употребление ПАВ подростками
4	Какие нормы, правила и закономерности нарушены?	ребенок обманывает - нарушается правило этики	подросток проявил безответственность, грубит, нарушая правила поведения, культуру общения	в классе конфликты – нарушены нормы общения, нарушение педагогическая закономерность в связи развития личности и коллектива	подростки употребляют ПАВ, нарушаются нормы закона, правила поведения в школе, основы здорового образа жизни, этические и нравственные нормы
5	Каков ожидаемый результат?	Аня говорит правду	учитель технологии и подросток найдут компромисс, Олег извинится перед учителем, ответственно будет выполнять поручения; учитель, давая поручение, будет предусматривать все условия для его выполнения	благоприятный психологический климат в классе, снижение конфликтности, конструктивное решение конфликтов	отказ подростков от употребления ПАВ

Большое значение имеет построение образа ожидаемого результата, который может выражаться через определенный эталон или норму, хорошо известные и являющиеся общепризнанными. Такой результат может быть также основан на педагогической за-

кономерности, лежащей в основе любых педагогических процессов.

Рассмотрев общий подход к определению проблемы, можно предложить разные формы организации деятельности по их выявлению:

- коллективный анализ состояния и результатов учебно-воспитательной работы (на общем собрании педагогического коллектива).

- проведение анкетирования, опроса, тестирования - такой способ позволяет за короткий срок с охватом большого количества респондентов выявить основные проблемы;

- экспертное оценивание - в качестве экспертов могут выступать авторитетные педагоги, специалисты, родители, представители детского самоуправления и т.д. Экспертные оценки широко применяются в практике выявления проблем, поскольку они позволяют получить сравнительно надёжную, а иногда и единственную информацию о существующих проблемах.

Этап определения проблемы завершается ее формулировкой.

Таблица 43

### Примеры формулировки проблемы

№ проблемы	Формулировка проблемы
Проблема № 1	Что нужно сделать, чтобы Аня не обманывала взрослых?
Проблема № 2	Как сделать так, чтобы Олег не грубил взрослым и выполнил поручение?
Проблема № 3	Как добиться сплоченности и единства в классе?
Проблема № 4	Как подвести подростков к осознанию вреда, наносимого организму, и к отказу от употребления ПАВ?

**Выявление причин** проблемы можно назвать одним из важных и наиболее сложных этапов технологии. Иначе его можно назвать диагностическим, так как на нем используются методы психолого-педагогической диагностики. Что повлияло на возникновение проблемы, какие факторы, почему так произошло? На эти и другие вопросы нужно получить ответы, для того чтобы поставить верный диагноз.

Чаще всего в процессе диагностики выявляется целый комплекс причин, повлекших возникновение проблемы. Поэтому педагогу необходимо установить главную причину, вследствие которой возникла данная проблема. Что послужило главным поводом возникновения проблемы? Наиболее эффективным способом установления причин является привлечение к этому процессу участников



проблемной ситуации.

Этап завершается установлением причин и постановкой диагноза проблемы. Диагноз в практической педагогике - это оценка общего состояния педагогического процесса или его отдельных компонентов в тот или иной момент его функционирования на основе всестороннего, целостного обследования (В.А.Сластенин).

Таблица 44

### Примеры возможных причин и диагноза проблем

№ проблемы	Возможные причины	Диагноз
<b>Проблема №1.</b> Что нужно сделать, чтобы Аня не обманывала взрослых?	В ходе индивидуальной беседы с Аней стало ясно, что главной причиной является страх быть наказанной взрослыми за допущенные ошибки; в разговоре с родителями выяснилось, что в семье преобладает авторитарный стиль воспитания, иногда используются физические наказания	Вследствие имеющегося страха перед возможным наказанием за допущенные ошибки Аня говорит неправду взрослым
<b>Проблема №2.</b> Как сделать так, чтобы Олег не грубил взрослым и выполнил поручение?	Во время беседы с подростком установлены следующие причины возникшей ситуации: поручение было дано учителем без учета возможностей его выполнения, замечание было высказано в резкой форме, отношения с учителем у подростка не складывались. Главная причина – подросток не смог выполнить поручение, так как не было необходимого инвентаря	По причине отсутствия инвентаря подросток не выполнил поручение учителя, в ответ на резкое замечание нагрубил ему, в результате учитель технологии отстранил подростка от посещения своих уроков
<b>Проблема №3.</b> Как добиться сплоченности и единства в классе?	В процессе коллективного анализа были выяснены причины частых конфликтов в классе – ребята плохо знают друг друга, нет общих интересов, нет совместной деятельности	Низкий уровень развития коллектива
<b>Проблема №4.</b> Как подвести подростков к осознанию вреда, наносимого организму, и к отказу от употребления ПАВ?	По результатам психолого-педагогического консилиума, бесед с подростками были установлены следующие причины употребления ими ПАВ: демонстрация взрослости, проявление самостоятельности, искаженные представления о вреде ПАВ, подкрепленные СМИ, подростки воспитываются в неблагополучных семьях, в которых родители употребляют ПАВ	Комплекс негативных факторов: неблагополучие в семье, негативное влияние среды, несформированности ценностных установок – все это вызвало педагогическую запущенность подростков, которая проявляется в форме

		девиантного (отклоняющегося) поведения
--	--	--

На основе сформулированной проблемы и установленных причин происходит постановка **педагогической задачи**. Правильно поставленная педагогическая задача отражает уровень профессионального мастерства педагога. В педагогике нет однозначно принятого понимания педагогической задачи. Одни исследователи рассматривают педагогическую задачу как составную часть цели воспитания (задача – цель воспитания в конкретных условиях), другие – как фрагмент учебного материала, третьи понимают как средство обучения. Традиционным стало понимание педагогической задачи как системы.

При постановке задачи необходимо иметь в виду, что педагогическая задача имеет триединый характер, педагог всегда должен видеть дальнюю, среднюю и ближайшую перспективу в ее реализации, соответственно три большие группы педагогических задач – стратегические, тактические и оперативные. Стратегические задачи – это своеобразные «сверхзадачи». Вытекая из общей цели образования, они формируются в виде некоторых представлений о базовой культуре человека. Они определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности. В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в задачи тактические. Сохраняя свою направленность на итоговый результат образования, они приурочены к тому или иному определенному этапу решения стратегических задач. Оперативные задачи – это задачи текущие, ближайшие, встающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности. В качестве «клеточки» педагогического процесса следует принять оперативные задачи, ряд которых приводит к решению тактических, а затем и стратегических задач.<sup>132</sup>

На этапе постановки задачи определяется, что надо сделать для снятия проблемы — все последующие стадии и этапы технологии будут определять, как это сделать. Основная трудность в постановке задачи заключается в определении правильного направления ее решения, так как возможных направлений много, а вы-

---

<sup>132</sup>Сластенин В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2005. – С.92.

брать надо одно — педагогически гуманное, правильное. Постановка задач — чрезвычайно сложный и тонкий процесс, он пронизывает всю деятельность педагога и всегда сопряжен с педагогическим творчеством.

В процессе постановки задачи в сознании педагога возникает так называемый момент взаимодействия между теорией и практикой, когда в конкретной деятельности происходит слияние знаний и деятельности. Если практик самостоятельно формулирует задачу, используя для ее решения данные науки, то это позволяет ему целенаправленно обращаться к науке за помощью, что говорит о высоком уровне развития профессионально важных качеств.<sup>133</sup>

При постановке задач педагогу необходимо учитывать основные законы, закономерности и принципы педагогики, в основе которых лежит любовь к ребенку, гуманный характер воспитания.

Третий этап завершается постановкой педагогической задачи.

Таблица 45

#### Примеры постановки педагогических задач

№ проблемы	Педагогическая задача
Проблема № 1	Воспитание честности через создание безопасной среды, доверительных отношений в семье и школе
Проблема № 2	Воспитание у подростка уважения к старшим, формирование ответственности через совместный поиск путей разрешения конфликта
Проблема № 3	Формирование коллектива через организацию совместной деятельности
Проблема № 4	Преодоление зависимого поведения у подростков через систему психолого-педагогической помощи

Необходимо обратить внимание на предупреждение возможных ошибок и преодоление трудностей, которые испытывают молодые специалисты при постановке задач:

- педагогическая задача ставится в обратной зависимости (противоположно) имеющейся проблеме (ложь – честность, грубость – уважение, конфликты – единство);

- при постановке задачи необходимо учитывать все причины возникновения проблемы (если обратить внимание на описание

---

<sup>133</sup>Методологические проблемы развития педагогической науки – М. : Педагогика, 1985. – С. 54.

педагогических ситуаций и не принимать во внимание причины, то наши педагогические задачи были бы сформулированы иначе);

- часто педагоги ставят задачу, исходя из своих интересов (стремление продолжить урок, поддержать дисциплину, страх подорвать авторитет), забывая об интересах и неопытности ребенка, закрепляя тем самым его в одной ролевой позиции – позиции ученика;

- в момент постановки сложной педагогической задачи, затрагивающей психологическое благополучие ребенка, необходимо обращаться к данным науки, передовому педагогическому опыту, советоваться с экспертами, коллегами с тем, чтобы не допустить возникновения педагогических ошибок;

- следует помнить, что правильно поставленная задача должна способствовать выходу из проблемной ситуации, не порождать конфликтов, при этом у ребенка (коллектива) должна быть сформирована положительная установка к преодолению возникшей проблемы, а решение задачи повлечь за собой положительные изменения задействованных в проблеме сторон.

В своей основе деятельность педагога эвристична, направлена на поиск оптимальных путей решения проблемы. Творческая деятельность педагога предполагает гибкость мышления, способность к прогнозированию, генерированию идей, рефлексии. Поиск вариантов связан с рассмотрением возможных и допустимых способов решения проблемы. При этом большое значение имеет учет характера проблемы, ее уровня, имеющихся условий. На этом этапе желательно выявить все возможные действия, которые могли бы устранить причины проблемы и тем самым дать возможность достижения поставленной задачи. На практике педагог редко располагает достаточными возможностями, чтобы сформулировать и оценить каждую возможную альтернативу. Кроме того, рассмотрение большого числа альтернатив трудоемко и нарушает логику размышлений над проблемой. Поэтому в практике педагоги, как правило, ограничивают число вариантов выбора для серьезного рассмотрения несколькими альтернативами, которые представляются наиболее желательными, реалистичными и доступными.

Для трудных проблем, затрагивающих социальную и духовно-нравственную безопасность конкретного ребенка, кардинальные изменения в системе класса или школы, необходим углублённый анализ, чтобы разработать несколько действительно различающихся альтернатив, включая возможность бездействия. Когда педагоги

не в состоянии оценить, что произойдёт, если ничего не предпринимать, существует опасность экстренных мер тогда, когда они просто вредны.

Для поиска вариантов решения педагогической проблемы целесообразно привлечение тех лиц, которые могут помочь в ее решении (специалистов, родителей и др.). Оценка вариантов решений - важная составляющая этого этапа. При оценке решений педагог определяет достоинства и недостатки каждого из вариантов и возможные последствия. Практически любой вариант сопряжен с отрицательными аспектами, поэтому почти все педагогические решения содержат компромисс. Для сопоставления решений применяют выработанные критерии, главным из которых является гуманность педагогических действий. Если какая-либо альтернатива не может удовлетворить одному или нескольким установленным критериям, её дальше нельзя рассматривать как возможную альтернативу.

Безусловно, на эффективность деятельности по поиску вариантов будут оказывать влияние субъекты педагогического процесса (ребенок, детский коллектив, педколлектив, родители и т.д.), а именно степень их участия в поиске альтернатив. В этом случае педагог занимает позицию координатора, консультанта, организатора групповой и коллективной работы. Самые эффективные варианты решения, как правило, подсказаны нам детьми.

Таблица 46

### Примеры возможных вариантов решений

№ проблемы	Возможные варианты решений
<p><b>Проблема № 1.</b> Что нужно сделать, чтобы Аня не обманывала взрослых?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- поговорить с родителями с целью изменения стиля воспитания в семье и видов наказания;</li> <li>- обратиться к социальному педагогу за помощью в решении проблемы;</li> <li>- объяснить девочке, что нужно стараться быть честной, говорить правду окружающим людям;</li> <li>- запретить девочке говорить неправду;</li> <li>- заверить девочку, что ей не грозит наказание;</li> <li>- провести в классе обсуждение подобной ситуации на примере литературных героев;</li> <li>- создать воспитывающие ситуации в коллективе, связанные с преодолением страха, и т.д.</li> </ul>
<p><b>Проблема № 2.</b> Как сделать так, чтобы Олег не грубил взрослым и выполнил поручения?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- поговорить с подростком, чтобы он извинился перед учителем за грубые слова;</li> <li>- разъяснить учителю причину невыполненного поручения;</li> <li>- объяснить учителю, что он не прав в данной ситуации –</li> </ul>

чение?	не предусмотрел возможности выполнения задания (не обеспечил инвентарем), открыто сделал замечание подростку в резкой форме; - поговорить с подростком, чтобы он выполнил поручение; - обеспечить переход ученика на обучение по индивидуальной программе и т.д.
<b>Проблема № 3.</b> Как добиться сплоченности и единства в классе?	- организовать коллективное творческое дело; - провести тренинг по командообразованию; - провести открытое обсуждение проблемы конфликтов; - пригласить на классный час конфликтолога; - совместно выработать в классе правила жизни коллектива; - организовать совместный с родителями выезд класса на природу и т.д.
<b>Проблема № 4.</b> Как подвести подростков к осознанию вреда, наносимого организму, и к отказу от употребления ПАВ?	- рассказать подросткам о вредном воздействии ПАВ на организм человека; - организовать встречу с родителями подростков с целью выработки совместного решения по борьбе с употреблением ПАВ; - вынести обсуждение этой проблемы на педсовет школы; - оказать психолого-педагогическую помощь подросткам по избавлению от употребления ПАВ; - организовать в школе комплексное сопровождение группы подростков с девиантным поведением; - увлечь подростков какой-либо социально значимой деятельностью; - обратиться за помощью к специалистам: психотерапевтам, врачам

**Принятие решения** – акт формирования последовательности действий, ведущих к достижению цели на основе преобразования информации об исходной ситуации. Процесс принятия решения является центральным на всех уровнях переработки информации и психической регуляции в системе целенаправленной деятельности.<sup>134</sup>

Под принятием решения понимается только сознательный выбор из имеющихся альтернатив единственного варианта действия, позволяющий человеку добиться наибольшей эффективности

---

<sup>134</sup>Большой толковый психологический словарь : В 2-х т. – М. : Вече, 2000. – Т. 2. – С. 261.

сти. Другими словами, процедура принятия решения - формирование и сопоставление альтернатив, выбор, построение и коррекция эталонной гипотезы и программы действий.

Существует классификация способов принятия решений (по Мескону):

- Интуитивные решения – это выбор, сделанный только на основе ощущения того, что он правилен. Человек не занимается при этом сознательным взвешиванием «за» и «против» по каждой альтернативе.

- Решения, основанные на суждениях, - это выбор, обусловленный знаниями или накопленным опытом. Человек использует знание о том, что случалось в сходных ситуациях ранее, чтобы спрогнозировать результат альтернативных вариантов выбора в существующей ситуации. Опираясь на здравый смысл, он выбирает альтернативу, которая принесла успех в прошлом.

- Рациональные решения обосновываются с помощью аналитического процесса: диагностика проблемы, формирование целей, формулировка ограничений и критериев принятия решения, выбор допустимых альтернатив, предварительный выбор лучшей альтернативы, экспериментальная проверка альтернатив, выбор единственного решения, определение этапов, сроков и исполнителей принятого решения, выполнение решения, обратная связь.

Следует заключить, что в практике педагогу правильнее использовать рациональные решения, требующие глубокого анализа и обоснованности имеющихся альтернатив.

Если проблема была правильно определена, установлены причины ее появления, а варианты решений тщательно взвешены и оценены, то принять окончательное решение сравнительно просто. Педагог просто выбирает альтернативу с наиболее благоприятными общими последствиями.

Особенностью педагогической системы является ее преимущественно изменчивый характер, в силу влияния на систему различных факторов окружающей среды. Вследствие этого при решении достаточно сложных задач часто педагогу трудно выработать однозначные рекомендации о предпочтении одного варианта всем другим. Учитывая схожий характер имеющихся альтернатив, можно произвести интеграцию некоторых вариантов решений либо выделить группы предпочтительных способов решений, полученных на основе педагогического опыта.

### Примеры принятия решений и их обоснование

№ проблемы	Принятое решение	Обоснование
<b>Проблема № 1.</b> Что нужно сделать, чтобы Аня не обманывала взрослых?	объяснить девочке, что нужно стараться быть честной, говорить правду окружающим людям; поговорить с родителями с целью изменения стиля воспитания в семье и видов наказания	источник проблемы находится в семье, поэтому необходимо прилагать усилия в установлении диалога с родителями по вопросам воспитания
<b>Проблема № 2.</b> Как сделать так, чтобы Олег не грубил взрослым и выполнил поручение?	поговорить с подростком, чтобы он извинился перед учителем за грубые слова; разъяснить учителю причину невыполненного поручения	необходимо добиться компромисса с обеих сторон в разрешении этой проблемной ситуации
<b>Проблема № 3.</b> Как добиться сплоченности и единства в классе?	организовать коллективное творческое дело	только общее дело способно положить основу для развития трудовых отношений в коллективе на ранних этапах его развития
<b>Проблема № 4.</b> Как подвести подростков к осознанию вреда, наносимого организму, и к отказу от употребления ПАВ?	организовать в школе комплексное сопровождение группы подростков с девиантным (отклоняющимся) поведением	зависимое от ПАВ поведение обусловлено целым комплексом факторов, поэтому и решать проблему нужно комплексно

Конечным результатом работы на пятом этапе является создание проекта действий по реализации принятого решения. Напомним, что эффективность принятия решения повышается, если оно достигается компромиссным путем, путем согласования интересов всех сторон.

Особенностью **реализации поставленной задачи** в педагогической системе является ее преимущественно вероятностный характер. При педагогическом взаимодействии невозможно с точностью гарантировать последовательность развития тех или иных событий, реакцию человека на изменившуюся ситуацию. На основе прогноза мы можем лишь предполагать возможные последствия реализации решения. Для разрешения проблемы решение должно быть полностью реализовано. Правильность выбранного решения



становится очевидной после начала его осуществления. В реализации решения возможна оперативная корректировка в зависимости от условий и возможностей окружения. Эффективность реализации поставленной задачи повысится, если оно будет реализовываться при включении всех субъектов, которых затрагивает вызванная проблема.

**Анализ эффективности решения проблемы** является заключительным этапом решения проблемы и представляет собой контроль и оценку результатов решения проблемы. Для согласования фактических результатов с ожидаемыми необходимо обеспечить систему их отслеживания и контроля. Оперативный контроль осуществляется, начиная с момента реализации принятого решения.

В условиях решения проблемы педагогом речь идет о **самоконтроле**. Г.С. Альтшуллер предлагает следующие вопросы для отслеживания правильности решения задачи:

1. Проведите анализ *хода* решения. Ответьте на следующие вопросы:

- Почему я так долго не мог ее решить? Что помогло ее решить? На основании какого закона я решил эту задачу?

- Почему я так долго не мог найти хорошего решения?

- Что мне помогло догадаться?

2. Проведите анализ *причин* появления решенной вами проблемы.

- Почему появилась эта задача, что (или кто) явилось причиной?

- Что я не предусмотрел, в чем я ошибся? Какой закон или мудрое правило я нарушил?

- Чему меня научила эта задача?

- Что осталось нерешенным? Кто остался недовольным?

- Каковы дальнейшие последствия принятого решения? Как правило, причина появления задачи - это совершенная ранее ошибка.

3. Определите *возможность* появления подобных задач в будущем. Смените неизвестность на полную известность.

- Действует ли еще причина появления задачи?

- На какой срок удалось решить конфликт?

- Кто остался недовольным?

4. Что надо сделать, чтобы подобных ситуаций не возникало? Продумайте и примите *превентивные меры*, исключаящие появле-

ние подобных проблем в ближайшем и отдаленном будущем.

Сделайте *запись* в Личной Картотеке Сильных Решений (если таковую вы ведете) о приобретенном опыте (положительном и отрицательном), чтобы в будущем подобные задачи уже решать просто по аналогии.<sup>135</sup>

Л.Ф. Спирина предлагает следующий алгоритм анализа решения педагогических задач:

- анализ постановки задачи;
- анализ программирования педагогических действий;
- анализ педагогических действий;
- диагностика профессионального развития педагога.<sup>136</sup>

Каждая педагогическая проблема неповторима, тем не менее соблюдение алгоритма целенаправленных и обоснованных действий педагога обеспечивает успешность ее решения.

### **4.3. Технологии развития детского самоуправления<sup>137</sup>**

© Л. В. Байбородова

Детское самоуправление является одной из форм организации жизнедеятельности детей. Можно зафиксировать самые различные аспекты понятия самоуправления. Выделим, на наш взгляд, наиболее значимые:

- самоуправление — это управление членов коллектива делами своего коллектива, то есть дети сами определяют цели, проблемы, разрабатывают способы их решения, совместно реализуют намеченное и оценивают достигнутое;
- самоуправление — это важнейший признак, показатель высокого уровня развития коллектива;

---

<sup>135</sup> Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. — Новосибирск : Наука, 1991. - С. 165.

<sup>136</sup> Спирина Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / под ред. П.И. Пидкасистого. - М. : Российское педагогическое агентство, 1997. — 174 с.

<sup>137</sup> Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности в дополнительном образовании : учебное пособие / под общ. ред. Л.В. Байбородовой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. — С.161-208.

- самоуправление – главный признак демократизации управления, основной механизм формирования демократической культуры участников образовательного процесса;

- самоуправление — это управление самим собою.

М.И. Рожков определяет *детское самоуправление* как *демократическую форму организации детского коллектива, обеспечивающую развитие самостоятельности детей в принятии и реализации решений для достижения групповых целей.*<sup>138</sup>

Назовем признаки, по которым можно судить о наличии самоуправления в коллективе:

- самостоятельность в принятии решений;

- коллективность в принятии решений (каждый ребенок имеет право и возможность выразить свое мнение при обсуждении и принятии решения) и организации жизнедеятельности детского объединения;

- инициатива детей в проведении дел, постановке проблем;

- общественная направленность деятельности детей;

- единство слова и дела, прав и обязанностей членов коллектива;

- действенность органов самоуправления (принятое решение является регулятором поведения детей и выполняется ими);

- критичность членов коллектива, требовательность к себе и другим.

Включение детей в самоуправленческую деятельность возможно, если:

- создается ситуация добровольности (включается в деятельность тот, кто хочет);

- обеспечивается понимание важности и значимости детьми предстоящей работы;

- на детей возлагается полная ответственность за процесс и результат работы;

- воспитанникам оказывается полное доверие, исключается открытая подстраховка со стороны педагогов;

- обеспечивается подготовленность детей к предстоящей работе.

Для разработки технологий развития детского самоуправления важно определить сущность данного процесса, характеристика

---

<sup>138</sup>Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 415 с.

и этапы которого исследованы М.И. Рожковым. Понятие «развитие детского самоуправления» употребляется нами в смысле последовательной смены состояний, непрерывных качественных изменений, процесс, обеспечивающий перевод детского коллектива из системы управляемой в систему самоуправляемую».

В качестве системообразующего фактора процесса развития самоуправления выступает цель деятельности. Важно, чтобы цели деятельности не были придуманы, не были привнесены извне в детский коллектив. Они должны вытекать из актуальных потребностей этого коллектива. Если для процесса управления желательно, но не обязательно принятие этих целей, то для развития самоуправления это условие является обязательным. Возникает основное противоречие между целями деятельности коллектива, содержанием, процедурой организации и отношением к ним каждого ребенка. Условием разрешения этого противоречия и превращения его в движущую силу является сформированность мотива группового действия (М.И. Рожков): «Мы хотим действовать» или «Мы не хотим действовать».<sup>139</sup>

На рис. 2 представлена модель развития самоуправления в детском коллективе. Суть такого развития в цикличности этого процесса.



**Рис. 2. Модель развития самоуправления в детском коллективе**

<sup>139</sup> Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. – 415 с.

Педагог, поставив цель перед детским коллективом, стремится к тому, чтобы она обязательно была им принята. Подчеркнем, что самоуправление развивается только тогда, когда дети оказываются в ситуации выбора решения поставленной проблемы.

Можно условно выделить *три этапа развития самоуправления: зарождение, становление, самосовершенствование*, на каждом из которых достигается более высокий уровень самоуправляемости коллектива. Каждый этап отличается от предыдущего уровнем сложности решаемых управленческих проблем. Переход от одного этапа к другому соответствует достижению коллективом определенного уровня развития самоуправления в основном виде деятельности.

На *этапе зарождения* основное содержание управленческих задач, которые дети решают самостоятельно, чаще определяется вопросом не «что делать?», а «как делать?» Вопрос о цели деятельности обсуждается педагогом вместе с детьми. Главным на этом этапе является то, что воспитанники должны сами искать пути достижения поставленных целей, а не реализовать алгоритм, предложенный педагогами или вышестоящими органами самоуправления. Целесообразно, чтобы педагог или вышестоящий орган самоуправления предлагали детям выбор целей деятельности, предоставили возможность сравнить их, представить, что получится в результате их реализации. Пути достижения поставленных целей определяются на основе совместного решения коллективов педагогов и детей. При этом осуществляется постепенный переход к самостоятельному поиску путей.

Перед педагогами на данном этапе стоят следующие задачи: преодолеть у части детей сложившиеся установки на пассивность и безответственность, сформировать у них осознание необходимости участвовать в организации той или иной деятельности. На первом этапе организационно оформляется структура постоянных органов самоуправления, в основном в рамках существующих традиций. Педагогическое влияние на этом этапе носит характер непосредственного руководства деятельностью детей. В то же время по возможности педагоги должны сформировать у детей уверенность в том, что от их действий, предложений, основанных на инициативе и самостоятельности, зависит успешность работы детского коллектива; развить у них необходимые знания, умения и навыки для уча-

ствия в управлении коллективом.

Как показывает анализ опыта, развитию самоуправления на этом этапе способствует усложнение ситуаций, выход из которых должен искать весь коллектив, и в первую очередь органы детского самоуправления.

На первом этапе воспитанники должны участвовать в реализации всех этапов управленческого цикла. На *этапе становления* стоит задача сформировать у детей положительное отношение к участию в работе органов самоуправления. Их структура на втором этапе определяется в соответствии с целями деятельности и путями их реализации; по мере необходимости возникают временные органы самоуправления для решения текущих управленческих задач. На этом этапе педагогическое влияние принимает опосредованный характер.

На *этапе самосовершенствования* стоит задача стимулировать реализацию воспитанниками самоуправленческих функций. На этом этапе проявляется высокая мобильность структуры, функционирует большее количество временных органов самоуправления, в процессе работы которых в решении управленческих задач включаются все члены коллектива. Основными методами педагогического влияния являются совет, консультация, личный пример педагога. Целесообразно, чтобы на этапе самосовершенствования пути достижения поставленных целей осуществлялись учащимися самостоятельно. Результатом работы на третьем этапе является поддержание высокого уровня активности детей в решении управленческих проблем.

Принятие управленческих решений занимает главенствующее значение в любом управленческом цикле. Принимаемое решение призвано дать общее направление работы по реализации цели, предусматривать обеспечение объекта управления необходимыми материальными ресурсами, определять лиц, ответственных за его выполнение. Подготовка и принятие управленческого решения предполагает «проецирование» решения на коллектив в целом и на каждого члена этого коллектива в отдельности.

При определении технологий развития самоуправления в коллективе важно учитывать его структуру. Под структурой самоуправления в коллективе понимают взаимосвязь и взаимодействие органов самоуправления. Различают следующие органы самоуправления:

- высшие (сбор коллектива) и исполнительные (совет дела);
- постоянные (совет коллектива) и временные (совет дела) органы самоуправления;
- иницилируемые (творческие и инициативные группы) и социально организуемые педагогами или по решению коллектива;
- состоящие только из детей или из детей и взрослых;
- относящиеся ко всему учреждению или к отдельным объединениям воспитанников учреждения.

Структура самоуправления динамична и постоянно развивается, изменяется, зависит от задач, проблем, которые решает коллектив, и содержания его деятельности. Отметим **основные положения, определяющие структуру самоуправления:**

- структура предоставляет возможность участвовать в жизнедеятельности объединения каждому ребенку;
- структура соответствует содержанию деятельности коллектива детей;

- по мере накопления опыта могут формироваться новые органы самоуправления, при этом наблюдается тенденция увеличения числа временных органов самоуправления, то есть структура подвижна и гибка, своевременно реагирует на изменения в коллективе;

- в определении, развитии структуры самоуправления в объединении или учреждении участвуют сами воспитанники, обсуждая на общем сборе (собрании) проблемы жизнедеятельности коллектива и развития самоуправления;

- структура самоуправления в детском образовательном объединении взаимосвязана со структурой самоуправления в учреждении, они влияют друг на друга, так как накопление положительного опыта детского самоуправления в ряде образовательных объединений влияет на развитие детского самоуправления других коллективов и учреждения в целом;

- создание всех органов самоуправления предусматривает деятельностный подход - сначала надо увлечь детей каким-либо общественно значимым делом, а затем создавать соответствующий орган самоуправления для его организации;

- появляется новый участок работы - образуется новый орган самоуправления; возникает проблема - создается орган самоуправления для ее решения.

Невозможно развивать детское самоуправление без деятельности такого органа, как собрание или сбор коллектива.

**Собрание (сбор)** — это высший орган самоуправления в коллективе. Главное его назначение — обсуждение вопросов жизни коллектива, проблем, которые возникают в организации деятельности детей. Результат сбора — конкретные решения, направленные на улучшение жизнедеятельности детского объединения, удовлетворение потребностей детей, положительные преобразования в учреждении, окружающей жизни. Он проводится тогда, когда возникает необходимость обсудить какой-то вопрос, затрагивающий интересы коллектива и в целом учреждения. На сбор выносятся проблемы взаимоотношений детей, субъектов деятельности, благоустройства, связанные с организацией труда, конкретных дел. Сбор выбирает актив, планирует дела, утверждает советы дела, заслушивает их отчеты, анализирует работу, определяет основные направления деятельности, обсуждает и утверждает планы.

Собрания коллектива проводятся практически во всех организациях, однако очень часто они не становятся подлинной формой детского самоуправления, поскольку решения навязываются педагогом или группой организаторов, активом детей всем остальным членам коллектива, которые формально и неосознанно принимают предложенные им решения. Превращение различных собраний, сборов в настоящие органы самоуправления возможно только тогда, когда дети осуществляют коллективный поиск решения действительно важных для них проблем и дел, при этом каждый ребенок имеет возможность выразить свое мнение, которое будет услышано остальными и учтено при выработке коллективного решения. Собрание или сбор коллектива — важный показатель уровня развития детского самоуправления.

В объединении в качестве постоянных органов самоуправления могут действовать различные микрогруппы по интересам, профильные лидерские группы, которые берут на себя роль организаторов деятельности коллектива по какому-либо направлению, например, оформители, спортивный актив и др.

Наряду с постоянными органами самоуправления при организации дел или решении текущих проблем создаются различные временные, роль которых усиливается по мере развития самостоятельности и инициативности детей. В то же время создание временных органов самоуправления и включение в их деятельность подростков способствуют развитию у детей этих качеств.

В практике распространены советы дел, комиссии, отряды,



инициативные и творческие группы для организации конкретного вида работы в коллективе в течение достаточно длительного времени - года, полугодия. Такая организация позволяет всем детям участвовать в организаторской деятельности в зависимости от их интересов и возможностей. Это, с одной стороны, позволяет удовлетворить потребность многих детей в лидерстве, развивать у них организаторские и коммуникативные умения, а с другой - способствует развитию самостоятельных начал в деятельности и коллективе.

При организации деятельности **временных органов самоуправления** учитывается следующее:

- создание временных органов самоуправления определяется конкретной трудовой задачей, стоящей перед коллективом, или конкретным делом;

- решение о создании этих органов принимается только детским объединением или органами самоуправления;

- в состав временных органов самоуправления входят те дети, которые участвуют в решении данной конкретной задачи или в организации этого дела;

- органы самоуправления независимо от срока, на который они созданы, отчитываются перед коллективом о выполнении задачи, которую он им поставил в выполняемой работе;

- осуществив решение организаторской задачи, выполнив конкретную работу, они прекращают свое существование.

Так, например, для подготовки и проведения коллективного дела создаются совет дела, а также инициативные и творческие группы. Заметим, что названия временных и постоянных органов самоуправления, предлагаемые в данном разделе, весьма традиционны. В реальной практике названия органов самоуправления определяются самими детьми.

Развитие детского самоуправления, развитие сотрудничества между взрослыми и детьми возможно, если педагоги владеют соответствующими технологиями. При этом предполагается, что воспитатели, лидеры-организаторы из числа старших, более опытных воспитанников, помогают на личном примере освоить детям эти технологии и использовать их в организации жизнедеятельности коллектива.

Исходя из определения самоуправления, которое дает М.И. Рожков, под технологией развития самоуправления являются технологии принятия и реализации коллективных решений. Решения

принимаются на общем собрании коллектива.

В то же время собрание (сбор) могут сопровождать очень многие технологии организации деятельности образовательного объединения: коллективное целеполагание и планирование жизнедеятельности объединения, коллективный анализ деятельности по итогам работы или конкретного дела и др. В данном контексте многие известные технологии, которые используются при организации жизнедеятельности детского объединения, могут быть отнесены к технологиям развития самоуправления, если они предусматривают следующее:

- добровольность участия воспитанников в коллективной деятельности;
- принятие детьми самостоятельных решений;
- коллективную совместную деятельность, где каждый может выразить свою позицию, мнение, реализовать себя;
- отсутствие навязывания и давления со стороны взрослых, старших.

Остановимся на некоторых технологиях развития самоуправления, которые являются наиболее распространенными в деятельности детских объединений.

**Технология проведения собрания** является исходной при развитии детского самоуправления в коллективе, когда дети собираются для того, чтобы договориться о совместных действиях, принять решения.

Различают тематические и организационные собрания, собрания-экспромты и с предварительной подготовкой. Для каждого из них есть особая структура проведения, способы обсуждения вопросов и принятия решения. Тем не менее, в обобщенном виде **технология сбора** (собрания) можно представить следующим образом:

- 1) объявление (на основе коллективного решения) вопроса для обсуждения на сборе и его утверждение;
- 2) представление информации по вопросу, необходимой для коллективного обсуждения;
- 3) вопросы к выступающему;
- 4) выступления, дополняющие, уточняющие или опровергающие полученную информацию;
- 5) выдвижение идей в проект решения собрания (или представление варианта решения по обсуждаемому вопросу);

6)обсуждение проекта решения собрания, внесение дополнений, изменений;

7)коллективное принятие решения;

8)определение ответственных за реализацию принятых решений;

9)реализация принятых решений;

10)информация на очередном собрании коллектива о выполнении решений.

Независимо от типа и темы сбора локальной технологией коллективного обсуждения вопросов в детском объединении является **работа по микроколлективам**, состоящим примерно из 4-6 человек, которую также можно представить технологично.

Участники сбора располагаются группами по кругу, чтобы каждый видел всех и все видели каждого. Ведущий задает вопросы, на которые надо ответить. Затем дается время (3-10 минут) - в зависимости от характера и объема вопросов - для совещания по микрогруппам. Сомкнувшись в тесные кружки, участники сбора сообща ищут решение, причем каждый высказывает свое мнение, свое предложение, обдумывает сказанное товарищами. Руководитель группы сводит воедино высказывания, составляет общее мнение группы. Если вопросов несколько, то дети определяют, по какому из них и кто будет выступать.

Следующая часть — выступления представителей микроколлективов. Здесь бывают споры, дискуссия. Часто нужно обосновывать свои предложения, отвергая другие, если в этом есть необходимость. Ведущий направляет обсуждение и формулирует решение, которое нашли участники сбора и с которым согласны все или, по крайней мере, большинство. Если во время обсуждения возникает новый острый вопрос, выясняются взаимоисключающие точки зрения или предложения, дается возможность снова подумать, посоветоваться по группам в течение 3-5 минут. Предварительное обсуждение вопросов в малых группах создает обстановку раскованности, свободного обмена мнениями дает возможность каждому высказаться, завязать разговор и подойти к неформальному коллективному решению.

Педагог во время сбора увлеченно, заинтересованно работает вместе с детьми: думает, советует, ищет лучшие варианты решений. Он старается своими мнениями, предложениями поддержать, развить, дополнить выступления, побуждает к размышлению во-

просами: «Почему?», «Чем ваш вариант лучше?»

Если во время обсуждения возникает новый острый вопрос, выясняются взаимоисключающие точки зрения или предложения, дается возможность снова подумать, посоветоваться по группам в течение 3-5 минут.

Предварительное обсуждение вопросов в малых группах создает обстановку раскованности, свободного обмена мнениями, дает возможность каждому высказаться, завязать разговор и подойти к неформальному коллективному решению.

При **выработке решений** педагоги помогают детям организовать этот процесс демократично и в то же время прийти к правильному и действенному решению, исходят из следующих положений:

- решение должно быть конкретным и всем понятным;
- решение не должно быть громоздким;
- формулировка его должна быть краткой и четкой;
- не надо исключать возможности несогласия с решением части членов коллектива; важно попытаться убедить их в правильности решения, принятого большинством;
- решение обязательно должно содержать конкретные сроки его выполнения и отчета перед детским коллективом.

***Подлинное самоуправление в детском коллективе проявляется в том, что собрание или сбор проводится по мере того, как возникает инициатива со стороны самих детей собраться и обсудить коллективно волнующую их проблему, в результате чего они принимают правильное решение и реализуют его.***

Необходимой технологией развития детского самоуправления и проведения сбора коллектива является **выявление, обсуждение и решение проблем коллектива**. Именно эта технология может быть первым шагом в развитии самоуправления в детском объединении, если педагог убежден в том, что есть проблемы, волнующие детей. Педагог может создать благоприятную ситуацию для актуализации этих проблем, используя проблемные ситуации, мнения авторитетных для детей взрослых, сверстников, старших воспитанников. Характер этих проблем зависит от особенностей детского коллектива, направленности и содержания его деятельности, возраста, состава детей, опыта их совместной деятельности и др.

Очевидно, что дети могут и должны участвовать в обсуждении и решении проблем, которые затрагивают их интересы.

В обобщенном виде данную технологию можно представить следующим образом.

1. Педагог (или организатор собрания) предлагает каждому написать в течение 3-5 минут проблемы, которые его волнуют в жизнедеятельности детского объединения.

2. Организатор собрания - на первых этапах педагог - предлагает объединиться в микрогруппы по 4-5 человек и сформулировать несколько проблем, которые затрагивают интересы каждого члена группы, влияют на успешность коллективной деятельности в объединении.

2. Обсуждение в микрогруппах проблем детей и составление списка этих проблем.

3. Составление общего списка проблем. Микрогруппы поочередно называют проблему, которая фиксируется на доске, если проблема поддерживается остальными детьми. При этом возможна интеграция, объединение сходных проблем.

4. После составления общего списка, организатор предлагает каждому выбрать три наиболее важные для себя проблемы из общего списка, за которые он хочет проголосовать.

5. Проводится голосование, при этом каждый может отдать свой голос не более чем за три проблемы. Организатор фиксирует после голосования за очередную проблему число отметивших ее участников. Таким образом, определяются наиболее важные проблемы для большинства членов коллектива.

6. Выявленные наиболее значимые для детей проблемы могут быть учтены при составлении плана работы объединения, коллектива детей или стать предметом специального обсуждения на очередном собрании. Наиболее значимая проблема, отмеченная детьми, может быть предложена для оперативного обсуждения, если она не требует специальной предварительной подготовки.

7. Коллективное обсуждение наиболее актуальной проблемы может проводиться с использованием групповой работы по следующему плану:

- в чем суть проблемы, назовите факты, подтверждающие наличие данной проблемы;

- почему возникла проблема, назовите причины появления проблемы;

- кто, что мешает решению проблемы и почему;

- какие действия предпринять для ее решения;

- кто поможет в решении проблемы.

8. Разработка плана мероприятий по решению проблемы.

Проблема обсуждается всеми членами коллектива или разбивается на отдельные подпроблемы. Возможно обсуждение в микрогруппах следующих вопросов:

- как будет решаться проблема (предлагаются конкретные действия, мероприятия по решению проблемы);

- что должны взять на себя дети, отдельные группы и микрогруппы (распределение ответственности, обязанностей, поручений между группами и детьми);

- составление предложений в адрес конкретных людей, структур, организаций.

9. Составление плана работы по решению проблемы (подпроблемы) на ближайший период. Микрогруппы предлагают свои идеи, которые принимаются, обсуждаются или отвергаются. Назначаются ответственные за выполнение принятых решений.

10. Определение ближайших действий по решению проблемы: с чего начать решение проблемы и как, кто и что сделает.

Содержание каждого этапа обсуждения зависит от особенностей, сложности, глобальности проблемы, от того, кто участвует в ее решении и от кого зависит успешность такой деятельности.

Частью представленной выше технологии является **решение конкретной проблемы**, что представлено на 7-10 этапах.

Вышеизложенные технологии являются необходимыми в деятельности любого органа самоуправления: и временного, и постоянного.

Очень часто суть самоуправления определяют следующим образом: дети сами планируют, организуют и подводят итоги своей деятельности. В этом смысле очевидной технологией развития детского самоуправления становится **коллективная творческая деятельность**, технология организации которой разработана И.П. Ивановым в 60-е годы прошлого века, но и сегодня она успешно используется во многих детских коллективах и организациях.

Коллективная творческая деятельность отличается прежде всего характером постановки воспитательных задач и освоения опыта учащимися. В процессе коллективной творческой деятельности воспитатель тоже ставит задачи, но делает это незаметно. Школьники как бы сами «открывают» эти воспитательные задачи, вместе со взрослыми и под их руководством создают новый опыт,

применяют ранее усвоенные знания и умения, приобретая новые.

Основу данной технологии составляет совместная организаторская и творческая деятельность детей и взрослых, наполненная заботой о людях и улучшении жизни и способствующая гражданскому воспитанию личности. Технология коллективной творческой деятельности создает условия для деформализации воспитания и является способом демократической организации коллектива как гуманистической общности детей и взрослых.

Суть технологии определяют четыре положения.

1) Центральной идеей коллективной деятельности является понятие общей, творческой заботы об улучшении окружающей жизни.

2) Организация деятельности как общественно значимой интересна каждой личности, и каждый может реализовать себя в общем деле.

3) Построение самоуправления на принципах периодической сменяемости организаторов с целью включения всех воспитанников в общую деятельность. Главная задача - исключить деление коллектива на актив и пассив: все думают, что делать, зачем и как сделать интереснее; все вместе готовят дело и обсуждают успехи, неудачи и их причины.

4) Особые отношения в коллективе, проникнутые заботой о каждом ребенке и взрослом, включающие помощь, поддержку, заинтересованность в судьбе товарища, его успехе.

Таким образом, основу, сущность этой технологии составляют тесное сотрудничество, совместная деятельность всех членов коллектива, старших и младших, взрослых и детей, педагогов и школьников, при этом они сообща планируют, готовят, проводят и оценивают работу, отдавая свои знания, умения и навыки на общую пользу и радость. На каждой стадии творческой совместной деятельности дети принимают решения, ведут поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно важных практических задач, находя каждый раз новый вариант.

Технология и формы коллективной творческой деятельности изложены в различных источниках. Покажем действия педагога, которые направлены на принятие детьми самостоятельных решений и их реализацию (таблиц 48).

**Методы и приемы деятельности педагога  
на этапах коллективного творческого дела**

Этапы	Педагогическое целеполагание, вопросы педагога для размышления	Методы и приемы деятельности
Предварительная работа	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Какое дело будет полезным для всех и каждого?</li> <li>- Для чего? С какой целью будет проведено дело?</li> <li>- Какие воспитательные задачи можно решать в процессе проведения?</li> <li>- Как провести свои замыслы через детей?</li> <li>- Кто может помочь?</li> <li>- Кому быть организатором?</li> <li>- Как смотивировать детей?</li> <li>- Как найти каждому привлекательную сторону в этом деле?</li> </ul>	<p>Создание ситуаций, мотивирующих на предстоящее дело:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «стартовые беседы»,</li> <li>- увлеченный рассказ,</li> <li>- создание проблемных ситуаций;</li> <li>- размышление, убеждение на собственном опыте;</li> <li>- встреча с авторитетным человеком и др.</li> </ul>
Коллективное планирование	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Кому принесем радость, для кого сделаем доброе дело?</li> <li>- Какие дела проведем?</li> <li>- Где лучше проводить?</li> <li>- С кем лучше проводить?</li> <li>- Как организовать работу?</li> <li>- Как распределить работу?</li> <li>- Кто и какую работу будет выполнять?</li> </ul>	<p>Сбор-старт: постановка проблемных вопросов, «мозговой штурм», обоснование предложений, анализ задач на размышление.</p> <p>Творческий поиск: открытая дискуссия, деловая игра, побуждение (ободрением, похвалой, помощью, доверием), «банк идей», защита идей, выбор идей.</p> <p>Формирование микрогрупп с учетом желаний и интересов, выборы «совета дела»</p>
Подготовка дела	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Как включить всех ребят в активный творческий поиск?</li> <li>- Как помочь преодолеть трудности?</li> <li>- Как регулировать отношения</li> </ul>	<p>Увлечение добрым сюрпризом. Помощь советом. Доверие. Поощрение. Увлечение делом, поиском, игрой. Товари-</p>



	<p>между детьми?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Как обеспечить положительный результат?</li> <li>- Как привлечь к подготовке родителей?</li> <li>- Как организовать взаимодействие старших и младших?</li> </ul>	<p>щеский контроль. Обсуждение. Уточнение проекта КТД. Сопровождение деятельности совета дела. Помощь в составлении сценария проведения дела. Скрытый контроль за деятельностью микрогрупп, проверка их готовности к проведению дела. Помощь в подготовке ведущих</p>
Проведение дела	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Какую позицию занять на различных этапах проведения дела;</li> <li>- Как обеспечить успех и поддержку каждому ребенку?</li> <li>- Как увлечь учащихся личным примером?</li> <li>- Как добиться активного участия каждого?</li> <li>- Как помочь детям выйти из затруднительного положения?</li> <li>- Как создать положительную и доброжелательную атмосферу?</li> <li>-Как регулировать взаимоотношения детей?</li> </ul>	<p>Уточняющие и проблемные вопросы по ходу дела;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-поощрение и поддержка;</li> <li>-акценты на важных моментах и воспитывающих ситуациях;</li> <li>-помощь в случае затруднений ведущим и выступающим</li> </ul>
Подведение итогов	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Как научить воспитанников анализировать и объективно оценивать свою работу?</li> <li>-Как изучить результаты КТД?</li> <li>-Каким должно быть содержание и методика анализа?</li> <li>- Как убедить ребят в необходимости дальнейшего улучшения своей и окружающей жизни?</li> </ul>	<p>Сборы-«огоньки». Обсуждение. Похвала, поддержка, побуждение, деловой спор. Самооценка и взаимооценка. Рефлексия</p>
Ближайшие последствия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Как научить детей реализовывать выводы и предложения?</li> <li>- Как обеспечить использование полученного опыта в даль-</li> </ul>	<p>Формирование микрогрупп для проведения последующих дел. Регулирование отношений; Расстановка сил. Дове-</p>

	<p>нейшей деятельности каждого ребенка и жизни коллектива?          - Как обеспечить реализацию принятых решений в ходе анализа дела?          -Как заинтересовать, чем увлечь тех, кто не участвовал</p>	<p>рие. Радостная перспектива. Изменение режима. Выполнение чередующихся поручений. Взаимопомощь</p>
--	---	--

Важнейшей технологией развития самоуправления является **проектная деятельность** детей.<sup>140</sup> На каждом ее этапе воспитанники принимают коллективные и индивидуальные решения. Ценность ее как технологии развития самоуправления заключается в том, что она может осуществляться не только во внеучебной деятельности, но и в процессе обучения при изучении различных дисциплин. В условиях реализации ФГОС проектная деятельность занимает значительное место в образовательном процессе уже в начальной школе.

Логика, способы действий детей и педагогов, приемы организации коллективной творческой деятельности и проектной деятельности схожи. Однако важно иметь в виду, что проектная деятельность предполагает принятие решений и их реализацию на основе изучения возникающих вопросов, проблем в процессе работы с различными источниками информации.

Проектная деятельность имеет большие возможности для развития детского самоуправления не только в первичном детском объединении, но и во всем учреждении. В этом случае формируются микрогруппы для выполнения подпроектов, объединяющих детей из разных первичных коллективов, при этом вновь сформированные группы взаимодействуют и направляют усилия на достижение единой цели.

Рассмотренные выше технологии развития детского самоуправления тесно взаимосвязаны. Принятие решения на общем

---

<sup>140</sup>Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность в разновозрастных группах. - М. : Просвещение, 2013. – 167 с. Байбородова Л.В., Особенности проектной деятельности сельских школьников // Ярославский педагогический вестник. Том II. — 2013.— №1. — С. 54-59.

сборе может дать старт проектной деятельности или коллективно-творческому делу. В свою очередь организация проектной деятельности в объединении или коллективной творческой деятельности предполагает принятие решений при обсуждении проблем в микрогруппах.

#### **4.4. Технология организации трудоу деятельности детей**

© *И. Г. Харисова*

Для педагога, призванного сопровождать ребенка в процессе воспитания, создавая условия, благоприятные для его личностного роста, важным являются четкие представления о характеристиках, определяющих будущий жизненный успех личности, позволяющих подрастающему поколению найти свое место в обществе. Одним из видов деятельности, который является неотъемлемой составляющей процесса воспитания и позволяет формировать у ребенка важнейшие для его социального становления характеристики, можно считать трудовую деятельность.

Трудолюбие, проявляющееся потребности в постоянном труде, умении использовать в труде свои силы и способности, самовоспитании трудовых умений и навыков (А.И. Кочетов), занимает одно из первых мест в их перечне. Не случайно в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) второго поколения одним из главных результатов образования определяются требования, характеризующие трудовую сферу человека, отражающие наряду с другими формирование мотивации к творческому труду, что согласно одному из подходов является неотъемлемой составляющей понятия «трудолюбие».

На наш взгляд, наиболее полно представлена структура трудолюбия в исследовании П.И. Чернецова, выделяющего практический (умение трудиться, сознательно ставить и успешно решать трудовые задачи, трудовые умения и навыки); познавательный (наличие знаний о труде, систематическое стремление к их совершенствованию); эмоциональный (чувство ожидания нового успеха, чувство радости в труде, наслаждение); волевой (желание и умение преодолевать трудности, переносить чувство утомления ради до-

стижения поставленной цели); оценочный или морально-этический (понимание роли труда как жизненной необходимости, умение видеть его красоту) компоненты.<sup>141</sup>

Для определения степени сформированности данного качества в процессе трудового воспитания следует определиться с критериями трудолюбия у учащихся. А.И. Кочетов выделяет следующие: «добросовестное отношение к труду, умение трудиться сообща, старательность, аккуратность, наличие трудовых умений и навыков, способность работать интенсивно длительный срок».<sup>142</sup>

В программных документах ФГОС второго поколения представлены характеристики планируемых результатов образования, в рамках интересующей нас сферы выделяются следующие требования к ним: знания о технологиях и технологической стороне любого труда (включая учебный); представления о методах научного управления процессами труда; умение планировать свой труд (включая учебный); культура труда на уровне допрофессиональных умений и навыков взаимодействия человека с различными сторонами окружающей действительности; умения преобразовательной деятельности; мотивация к творческому труду.

Данные характеристики могут успешно развиваться и формироваться при условии включения детей в активную трудовую деятельность, которая носит творческий и коллективный характер, предусматривает субъектную позицию участников, предоставляет им возможности для самопроявления и самореализации, предполагает в результате получение общественно и лично значимого продукта и преобразование окружающей социальной действительности.

Обозначенные положения стали основой для разработки технологии организации трудовой деятельности как эффективного средства воспитания трудолюбия, творческого и сознательного отношения школьников к труду.

При организации трудовой деятельности детей в коллективе необходимо учитывать особенности детского коллектива, цели и

---

<sup>141</sup>Чернецов П.И. Педагогические основы воспитания трудолюбия у учащихся : дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1990. - С. 308.

<sup>142</sup>Кочетов А.И. Организация самовоспитания школьников. - М. :, Нар. просв., 1990. - С. 81.

задачи, которые он призван решать, реализуемые им воспитательные функции, а также использовать те средства, которые активизируют творчество, самостоятельность, инициативу и ответственность школьников. Разработкой проблемы эффективной организации деятельности детей занимались многие ученые. На наш взгляд, наиболее актуальны в вопросе активизации позиции учащихся при организации деятельности коллектива (в том числе и трудовой деятельности его членов) идеи, высказанные А.С.Макаренко, И.П.Ивановым и Е.В. Титовой.

Что значит организовать трудовую деятельность в детском коллективе? Это значит упорядочить действия в определенной логике, представить их в виде этапов совместной деятельности педагога и детей либо совместной деятельности учащихся.

Следует, однако, помнить, что не всякая деятельность, организуемая в коллективе, может называться коллективной. А.С.Макаренко выделял три основных признака коллективной деятельности: наличие общей, значимой для всех участников цели; распределение участков работы, которую необходимо выполнить в процессе достижения цели, между членами коллектива; осуществление частичного или полного контроля за организацией дела самими членами коллектива.

Говоря об организации деятельности коллектива, следует учитывать принцип, выдвинутый Е.В.Титовой: в совместной работе должны гармонично сочетаться все три вида организаторской деятельности: индивидуальная, групповая и коллективная. То есть, коллективная трудовая деятельность должна включать в себя активную работу отдельных микрогрупп, формируемых из членов коллектива, для решения отдельных задач и индивидуальную деятельность каждого школьника на закрепленном за ним участке общей работы.

Опираясь на предлагаемые подходы, мы разработали последовательность действий педагога и детей, которой целесообразно придерживаться при организации как трудовой деятельности коллектива в целом, так и отдельных трудовых коллективных дел.

***Первым этапом в организации деятельности должна стать мотивация ее участников.*** Каждый должен понимать, для чего он включается в работу. Традиционно выделяется три группы мотивов: личностные, коллективистские и престижные. Полагаем, что доминировать при организации трудовой деятельности должны

мотивы первых двух групп. Дополняя важный постулат теории развития самоуправления в детском коллективе М.И. Рожкова, первым шагом в организации трудовой деятельности детей мы считаем формирование мотивов «Я хочу» и «Мы хотим». Причем в работе со школьниками мотив личного участия первичен, так как многие решения в их жизни принимаются взрослыми. Развитие мотивационной сферы и умения принимать самостоятельные решения - одна из главных задач школы в свете реализации требований, предъявляемых к результатам образования стандартами второго поколения.

В большинстве случаев школьники действуют, руководствуясь внешней мотивацией, которая при организации трудовой деятельности эффективна не в полной мере, поскольку чем выше личная заинтересованность участника работы в результате, тем активнее он включается в деятельность по его достижению. Таким образом, на первом этапе работы педагог должен ответить себе на вопрос: каким образом заинтересовать детей трудом, как сделать их участие в работе лично значимым?

Следуя теории развития самоуправления, можно использовать для формирования нужной мотивации способ, основанный на создании проблемных ситуаций. Только проблема, которая станет основой для личностного мотива, должна быть понятна ребенку и осознана им. Существует три способа постановки проблем: инициированные педагогом, определяемые совместно, осознаваемые и формулируемые самими детьми. Третий вариант в полной мере обеспечивает учет потребностей ребенка, а значит, будет более эффективен при включении его в деятельность. Задача педагога заключается в том, чтобы натолкнуть ребенка на проблему, помочь ему ощутить потребность в ее разрешении. Для этого он может использовать различные индукторы. Начинать лучше с тех, которые оказывают влияние в первую очередь на эмоциональную сферу ученика, то есть вызовут у него положительные или отрицательные эмоции.

В теории и практике трудового воспитания достаточно хорошо зарекомендовали себя в свое время организуемые на базе школы кружки ручного труда. Занятия в этих объединениях не только обеспечивали целесообразную организацию досуга школьников, но и развивали у них умения творчески решать разнообразные практические задачи, формировали стремление самостоятельно овладе-

вать трудовыми навыками, содействовали проявлению профессиональных склонностей и способностей.

В современных школах возникает проблема с участием детей в работе кружков, которые для них организуют педагоги дополнительного образования. Решать ее также следует с формирования значимого мотива и здесь поможет создание условий для возникновения у ребенка противоречия между «хочу» и «могу». Индукторами в данном случае выступают изделия, не просто красивые, но нужные и полезные для школьника, которые он сможет изготовить для себя, занимаясь в кружке или творческой мастерской. Конечно, это будет первичный мотив, затем его следует развивать и показать возможность испытать удовлетворение не только от обладания вещью, которой нет у других, но и радость от самого процесса творчества, от возможности доставить радость другу или родителям, подарив им свое творение.

Достаточно эффективным индуктором может выступать пример. Механизм подражания конечно более действенен в младшем возрасте, но и в работе с подростками не стоит игнорировать потребность в подражании, только примеры должны быть иного рода. Так, для младших индуктором будет пример старших (учителей, родителей, старших школьников), для подростков – образец, показанный сверстником.

Проблемы, определяемые взрослыми и детьми совместно, также могут стать основой для мотивации участия в трудовой деятельности. Но и в этом случае не стоит опираться исключительно на мотивы долга, следует показать ребенку значимость его участия в совместной работе, натолкнуть его на осознание положения «Если не я, то кто?» Поэтому при использовании данного способа постановки проблемы тоже следует начинать с подбора индукторов, которые помогут школьнику самостоятельно принять решение об участии в работе и обеспечат добровольный характер его включения в деятельность.

Индуктором может стать рассказ об опыте участия в подобной работе самого педагога или других коллективов или показ образцов чужой трудовой деятельности на фото или видео. Самое главное, чтобы дети увидели в этом возможность улучшить имеющуюся ситуацию, не просто выполнить работу дворника, а внести в результат что-то новое, сделать по-другому, лучше, проявить свои способности. Здесь можно задействовать и мотивы престижа: «у

нас тоже может быть так», «чем мы хуже», «мы можем лучше». В этой ситуации мотив участия будет основываться на возможности проявить себя.

Таким образом, решение проблемы мотивации является одной из первоочередных задач при организации совместной трудовой деятельности детей, которые должны быть лично заинтересованы в результате.

Задача педагога создать условия для того, чтобы ребенок включался в совместную деятельность коллектива не только потому, что не хочет подвести товарищей, или потому, что так делают все, но и осознавал значимость благодарности, хорошего отношения, уважения и признания со стороны окружающих, возможности приобретения новых умений и навыков, которые пригодятся ему в дальнейшей жизни.

Не стоит, на наш взгляд, забывать о такой значимой для ребенка вещи, как карманные деньги. Безусловно, эту проблему помогают решить родители, но часто в семье дети получают деньги без всяких усилий, им достаточно просто попросить, и в результате у них формируется потребительское отношение к жизни, отсутствует желание и потребность заработать что-то своим трудом. Опыт многих образовательных учреждений показывает, что финансовая заинтересованность в результатах труда, возможность получать реальные деньги и распоряжаться ими по своему усмотрению привлекает школьников к работе в мастерских и трудовых бригадах.

Таким образом, решение проблемы мотивации является одной из первоочередных задач при организации трудовой деятельности детей, которые должны быть лично заинтересованы в результате.

Сформированные мотивы должны стать основой для определения целей деятельности, поэтому ***вторым этапом в организации трудовой деятельности должен стать этап постановки целей.***

Осознание цели деятельности поможет участникам эффективно ее организовать, правильно подобрать необходимые средства для воплощения своих желаний в жизнь. По аналогии с мотивами в организации деятельности следует обращать особое внимание на постановку целей двух категорий: индивидуальных и коллективных. Обе цели должны быть сориентированы и не противоречить друг другу. В этом поможет реализация процессов композиции и



декомпозиции, результатом которых станет «дерево целей», спроектированное в ходе индивидуального и коллективного целеполагания.

Переходя к данному этапу организации деятельности, следует выбрать способ постановки цели. Опираясь на упомянутые выше процессы, можно выделить два варианта: от индивидуальной цели к коллективной и от общей цели к цели каждого ребенка. В качестве основного фактора, влияющего на выбор, следует рассматривать способ постановки проблемы, которая была основой для мотивации участия в деятельности. Если проблема осознавалась каждым ребенком для себя, целесообразен первый вариант постановки целей, если проблема определялась совместно детьми и педагогом или была последним инициирована, более эффективен второй вариант.

Если проблема изначально определена педагогом и выбран второй вариант постановки целей, следует в первую очередь показать значимость предстоящей работы и ответить вместе с детьми на вопросы: «Для чего мы будем это делать?», «В чем нам поможет участие в решении этой проблемы?», «Чему мы сможем научиться, какой опыт приобрести, работая сообща?» После того как сформулирована общая цель, важно попросить каждого подумать над тем, какие знания, умения, навыки он сможет проявить в совместной деятельности, чему сможет научиться, участвуя в работе, где сможет использовать приобретенный опыт. Таким образом, на основе цели коллектива школьники определяют свои индивидуальные цели, и участие в деятельности приобретает личностный смысл.

Проектирование целей - сложный процесс, умение его осуществлять чрезвычайно важно для дальнейшей жизни учащихся, для обоснованного выбора ими будущей профессии. Поэтому педагог должен учить детей ставить цели с учетом своих возможностей и желаний, соотносить личные цели с целями других людей и всего коллектива. На первых этапах работы целесообразно графическое отображение поставленных целей через использование опорных схем.

Для того чтобы ребенок учился строить свою деятельность и оценивать ее результаты с опорой на поставленные цели, целесообразна фиксация цели и задач, например, в первом разделе портфолио достижений. Данный вид портфолио может быть использован для упорядочивания трудовой деятельности школьников, оно

поможет ребенку систематизировать процесс своего участия в различных видах труда, осознать достигнутые результаты, продемонстрировать свои возможности другим. Оформление портфолио достижений готовит ребенка к выбору профессии, помогая осознавать свои интересы и возможности.

Определив цели деятельности, можно переходить *к третьему этапу организации – проектированию результата*. Каждый участник должен четко осознавать, что должно получиться в результате работы, какой продукт получен, каким он должен быть по качеству и какие изменения произойдут после приложения усилий в трудовой деятельности. Обсудив с детьми заранее, к каким результатам каждый и все вместе должны придти по окончании работы, педагог обеспечивает сознательное включение школьников в процесс труда, что избавит его от необходимости постоянно напоминать им, что еще необходимо сделать в ходе деятельности.

Кроме того что результаты должны быть определены на двух уровнях: личном и коллективном, целесообразно выделять их в материальном (произведенное изделие, убранная территория и т.п.) и виртуальном (удовлетворение от выполненной работы, приобретенное умение, общественное признание, благодарность окружающих, забота о других и самом себе) планах. На этом этапе следует опираться на мнения детей и требования, которые предъявляются к результатам данной трудовой деятельности (если они есть). Начать стоит с характеристики материальных объектов и их качественных показателей. Например, попросить школьников ответить на вопросы «Как должен выглядеть двор после субботника?», «Каким должен быть класс после дежурства?», «Какие изделия мы должны изготовить, в каком количестве?», затем совместно определить критерии, по которым будут оцениваться продукты деятельности. После этого обсудить, какие изменения произойдут в отношениях друг с другом и какова будет реакция окружающих, если работа будет выполнена качественно и в срок. Материальный результат может быть спроектирован в виде рисунка, эскиза, перечня характеристик, нормативной модели, образца изделия и т.п. Виртуальный – зафиксирован вербально или графически.

Необходимо обратить внимание на то, чтобы каждый участник деятельности определил свой личный результат, к которому будет стремиться, какой вклад он планирует внести в общее дело, что получить для себя. Для упрощения выполнения задания педа-

гог может заготовить список приобретаемых качеств и умений заранее или составить его совместно с детьми, а затем каждый выберет то, что важно для него.

При использовании в работе портфолио достижений планируемые результаты отражаются в первом разделе как часть общего целеполагания.

***Четвертый этап организации трудовой деятельности школьников предполагает определение содержания работы.*** Суть этапа заключается в разработке основных направлений достижения целей и запланированных результатов. Ответ на вопрос «Что нужно сделать, чтобы добиться цели и получить нужный результат?» является основополагающим. Именно сейчас целесообразно осуществить первую часть планирования предстоящей работы.

В качестве способов, которые решают данную задачу, могут быть использованы следующие:

1. «Звездочка обдумывания» (в центре пишется проблема, которую надо решить, например – украсить зал к новомуднему празднику, на каждом из лучей фиксируются основные направления работы, например – разрисовать окна, подготовить украшения для елки, вырезать и закрепить на стенах снежинки, нарисовать поздравительные плакаты, оформить потолок «падающим снегом» и гирляндами).

2. «Проблемное поле» (в центре записывается общий вопрос, на который необходимо ответить, например – «Как организовать дежурство?»; вокруг располагаются частные вопросы, например – «Когда будет осуществляться дежурство», «Что должны будут делать дежурные?», «Как распределить участки работы?», «Кто и как будет контролировать процесс?», «В какой форме будут подводиться результаты?» и т.п.; затем к каждому частному вопросу подбираются возможные ответы и записываются на третьем уровне, например – «Что должны делать дежурные»: «полить цветы», «протереть подоконники», «подмести пол», «проветрить класс» и т.д.).

3. «Денотатный граф», этот прием целесообразен при планировании индивидуальной деятельности (вверху страницы записывается задача, которую необходимо решить – это первый уровень графа, затем она конкретизируется в перечне задач второго уровня, каждая из них определяется на третьем более частном уровне в перечне действий).

4. Разработка проекта выполнения задачи с последующей защитой идей.

5. Составление «банка идей» по достижению цели.

Названные выше способы могут быть реализованы как в процессе коллективной работы (в микрогруппах), так и при индивидуальном планировании. Если использован вариант коллективного планирования (при решении проблемы, стоящей перед всем классом), то после определения основных направлений работы по достижению цели происходит распределение обязанностей среди учеников, где каждый выбирает форму своего участия в общей работе. Затем осуществляется планирование деятельности рабочих групп (если они создавались) и индивидуальное планирование каждым своей работы.

Независимо от уровня планирования (коллективное, групповое, индивидуальное) определяемое содержание деятельности соотносится с имеющимися целями, и из числа всех возможных вариантов действий выбираются те, которые наиболее сориентированы на достижение запланированных результатов.

Планирование трудовой деятельности должно осуществляться в двух направлениях: индивидуальная трудовая деятельность и трудовая деятельность в коллективе. По каждому направлению определяются формы работы и по каждому виду труда: по самообслуживанию, ручной труд, учебный труд, деятельность по благоустройству и т.д. В качестве формы проведения планирования может выступать общее собрание, на котором можно обсудить и коллективную трудовую деятельность и создать условия для разработки индивидуальных трудовых планов.

Время и пространство – это те параметры, которые также должны быть учтены при организации трудовой деятельности. При планировании важно уточнить временные границы для каждого участка работы с учетом поставленных задач, определенного ранее содержания и возможностей участников.

Особое внимание фактору времени следует уделять при перспективном планировании трудовой деятельности. Основные формы работы распределяются таким образом, чтобы обеспечить оптимальный период для организации каждой. В связи с тем, что различные виды труда реализуются как систематически, так и периодически, необходимо рационально сочетать их при планировании с учетом лимита времени, необходимого для качественной трудовой

деятельности. Планируя индивидуальную ежедневную работу по самообслуживанию, важно предполагать наличие времени у ребенка для ручного труда по интересам в творческой мастерской, оставляя для него возможность без ущерба и перегрузок принимать участие в коллективных трудовых делах. Оптимальным будет вариант планирования, при котором формы общей трудовой деятельности являются завершающим, итоговым этапом индивидуальной работы. Например, проблема поддержания чистоты и порядка в помещении решается не через проведение еженедельных субботников, а путем организации ежедневного дежурства и планируемой раз в четверть генеральной уборки.

Пространство – фактор, влияющий на объем усилий, необходимых для решения проблем, связанных с благоустройством территорий и помещений. Рационально распределить участки работы поможет составление при планировании схемы, отражающей основной объем предстоящих работ. Размеры объектов, которые необходимо привести в порядок в процессе трудовой деятельности, имеют значение для определения количества участников работ и времени, которое потребуется им для получения запланированного результата.

Если число участников больше, чем необходимо для того чтобы привести выделенный объект в порядок, дети не имеют возможности полностью проявить себя, поскольку не хватает пространства для приложения определенных трудовых усилий, сложно увидеть вклад каждого в общий результат, часть школьников просто не найдет для себя работы. В другом случае, когда участников меньше, чем планируемый объем работ, им потребуется больше времени или они вообще не смогут завершить трудовую деятельность и получить результат в выделенный временной период.

Вторая часть планирования может быть реализована на следующем этапе организации.

***Пятый этап предполагает определение способов деятельности и средств, необходимых для выполнения запланированных работ.*** Характеристику упомянутых параметров и выбор вариантов их реализации целесообразно осуществлять в процессе подготовки к труду, после того как точно определены его цели, содержание и предполагаемые результаты. Каждый участник, получив задание, должен ответить себе на вопрос «Как и с помощью чего можно его выполнить?»

На данном этапе задача педагога помочь детям выбрать оптимальные варианты осуществления действий. Его действия по решению данной проблемы будут зависеть от наличия у школьников опыта выполнения запланированных работ. В том случае, если необходимые трудовые навыки у ребенка сформированы, следует обсудить с ним возможные способы деятельности, составить или напомнить порядок выполнения трудовых операций. Когда ученикам предстоит участвовать в новой для них работе, перед непосредственным ее выполнением необходимо организовать упражнение, в рамках которого дети смогут апробировать новые способы деятельности. Если что-то у них не получится, это не повлияет на результат труда, ребенок получит возможность исправить допущенные ошибки и будет более уверенно чувствовать себя при участии в реальном трудовом процессе.

Например, уборка класса. Школьники должны научиться поддерживать в чистоте закрепленный за их классом кабинет без ущерба для его состояния. Во-первых, с ними нужно провести беседу о способах осуществления данной операции, продемонстрировать моющие средства, орудия труда, рассказать для чего каждое из них может быть использовано. Затем необходимо познакомить детей с последовательностью действий при уборке, и показать пример их выполнения. Третьим шагом будет выполнение показанных операций детьми самостоятельно под контролем учителя и оценка результатов работы. После того, как каждый попробует себя в работе, педагог разбирает их действия, указывает на правильные и корректирует ошибки. При необходимости последние этапы упражнения можно повторить несколько раз. В качестве организатора в данной ситуации могут выступать старшеклассники, целесообразно сформировать разновозрастные пары младший – старший, тогда появится возможность осуществить индивидуальное обучение выполнению трудовых операций.

Помочь школьникам определиться со способами действий может использование инструкций и технологических карт. Хорошо, если они будут разработаны совместно, и ребенок будет понимать внутреннюю логику процесса.

Закрепление у учащихся простейших трудовых умений и навыков самообслуживания может осуществляться через систему «Чередование трудовых поручений». Данный прием широко используется в коллективной творческой деятельности. Содержание

поручений (заданий) при организации трудовой деятельности определяется, исходя из реальных проблем бытового характера, которые необходимо решать систематически. Выполнение поручений может быть организовано в микрогруппах, парах или индивидуально. Целесообразно спланировать процесс труда детей таким образом, чтобы таких систем было несколько, и вся работа по самообслуживанию и благоустройству помещений и территории осуществлялась в их рамках на разных уровнях: индивидуально, в паре, микрогруппе. Это поможет разнообразить ежедневные заботы ребенка, позволит ему научиться работать самому и в команде.

Средства труда должны быть подобраны в соответствии со способами работы и помочь ребенку достичь запланированного результата. При организации трудовой деятельности важно обеспечить участников орудиями труда, иначе они не смогут добиться желаемого, возникнут проблемы с удовлетворением потребностей и достижением цели. Конечно, задача педагога - обеспечить участников работы необходимыми средствами, но не менее важно научить детей самих подбирать нужные для осуществления трудовых операций предметы, находить им замену, альтернативу, если в данный момент достать их не представляется возможным.

В трудовой деятельности средства производства требуют наличия умений обращаться с ними, поэтому подробный рассказ о работе с тем или иным предметом должен предварять непосредственную трудовую деятельность. Педагогу важно показать ребенку способы действий с орудием труда, обратить его внимание на технику безопасности и необходимость беречь инструмент, поскольку он используется неоднократно.

***На шестом этапе организации трудовой деятельности следует уделить внимание системе отношений, которые будут складываться в процессе работы между участниками.*** Основные пути взаимодействия детей должны быть заранее определены, выделены ответственные за каждый участок работы, обозначены консультанты, к которым можно обратиться за помощью. Согласно теории организаторской деятельности в качестве организатора может выступать кто-то один, группа или весь коллектив. В третьем случае система отношений должна быть спроектирована особенно тщательно, чтобы избежать дублирования ответственности и обеспечить взаимодействие участников.

Отношения в процессе трудовой деятельности должны быть

сориентированы по вертикали и горизонтали, каждый участник должен однозначно представлять, кем он руководит, кому подчиняется, с кем вместе выполняет общую работу. Взаимодействие школьников как процесс, протекающий в рамках образовательной системы, предполагает регулирование со стороны педагога и обеспечение его целенаправленности с точки зрения решения задач трудового воспитания. Воспитывающий характер взаимодействия в рамках совместного труда может быть реализован, если соблюдаются основные правила организации этого процесса. Следует учесть, что регулирование взаимодействия как педагогический процесс имеет свою специфику.

Педагогически организованное взаимодействие детей и взрослых имеет широкие возможности для освоения школьниками различных социальных ролей, преобразования имеющегося опыта старших и обогащения, развития опыта младших. Школьники учатся принятию самостоятельных решений, умению устанавливать контакты с различными людьми в постоянно меняющихся условиях. Взаимодействие в рамках совместной трудовой деятельности способствует взаимообогащению детей, позволяет овладеть социальными ролями взрослого, ответственного за других, что особенно важно для будущего семьянина. Ученик приобретает опыт организаторской деятельности, занимая позицию руководителя рабочей группы.

Таким образом, организация взаимодействия школьников в процессе совместного труда создает благоприятные условия для реализации и развития социально значимых качеств личности и обеспечивает гуманизацию отношений между детьми и взрослыми.

Зафиксировать систему отношений можно в графической форме, указав основные позиции, занимаемые участниками деятельности, и варианты взаимодействия между ними. Также целесообразно составить вместе с детьми правила взаимодействия друг с другом в процессе работы, для этого подойдет прием «Коллективный договор», предполагающий совместное определение основных прав и обязанностей сторон, участвующих в трудовой деятельности.

***Седьмой этап организации трудовой деятельности школьников предполагает анализ и подведение итогов работы, а также оценку ее эффективности. Реализовывать данный этап, также как и предыдущие, необходимо на двух уровнях: личностном и коллективном. В зависимости от выбранного варианта трудовой***



деятельности (индивидуальная, групповая, коллективная) могут быть использованы различные формы анализа, самоанализа и рефлексии.

При осуществлении трудовой деятельности коллективно вначале следует подвести итоги и проанализировать результат общей работы, оценив положительные и отрицательные стороны полученного продукта, обозначив степень достижения запланированного результата и затраченные коллективом усилия. Затем важно предоставить возможность каждому участнику выделить свой вклад в полученные результаты работы и выделить личные достижения в процессе трудовой деятельности, объяснив себе, почему результат получился именно таким, что помогло в работе, а что помешало, какие резервы (индивидуальные или коллективные) были не использованы.

На личном уровне оценку результатов своей трудовой деятельности стоит зафиксировать в портфолио достижений: в одной его части представить полученную продукцию (например, на фото), в другой – провести самооценку. По итогам работы ребенок фиксирует в портфолио ответы на вопросы: «Чему я научился?», «Что нового узнал?», «Кому смог помочь?» и т.п.

Анализ коллективных трудовых дел может быть проведен в форме общего собрания с использованием приемов групповой работы, опорных схем, элементов деловой игры.

Таким образом, осуществление систематического анализа результатов трудовой деятельности на всех уровнях поможет школьникам в осознании своих возможностей, в выявлении проблем в организации труда и станет основой для формирования положительной мотивации участия в дальнейших трудовых делах.

В рамках формирования у школьников творческого и сознательного отношения к труду важно обеспечить органичное взаимопроникновение индивидуальной и коллективной трудовой деятельности, постоянно координировать действия детей, создавая возможности для самореализации каждого ребенка в общем деле. В то же время следует обеспечить востребованность любой индивидуальной деятельности, ее результатов коллективом, одноклассниками, другими людьми.

Общую логику организации трудовой деятельности можно представить в виде следующего алгоритма (см. таблицу 49). Охарактеризованные выше этапы объединены в пять основных логи-

ческих блока, необходимых для качественной организации трудовой деятельности школьников: целеполагание, планирование, подготовка, проведение, анализ.

Таблица 49

### Этапы организации трудовой деятельности

Индивидуальная трудовая деятельность	Коллективная трудовая деятельность
<b>Целеполагание</b>	
Формирование положительной мотивации на участие в деятельности	
1 вариант. Создание условий для осознания ребенком проблемы, которую можно решить, включившись в индивидуальную трудовую деятельность	2 вариант. Определение совместно педагогом и детьми проблемы, которую можно решить, организовав коллективную трудовую деятельность
<b>Определение целей трудовой деятельности</b>	
Создание условий для осознания каждым школьником лично значимой цели труда	Разработка коллективно системы общих и индивидуальных целей трудового дела
<b>Проектирование ожидаемого результата трудовой деятельности</b>	
Определения перечня возможных личных достижений, планируемого вклада в общий результат	Обсуждение ожидаемых по итогам трудовой деятельности коллектива изменений и характеристика результатов труда
<b>Планирование</b>	
Определение содержания трудовой деятельности	
Выделение основных направлений работы	Характеристика оптимальных временных границ деятельности на каждом этапе работы и в целом
<b>Подготовка</b>	
Подбор способов реализации содержания трудовой деятельности	Определение перечня необходимых для осуществления работы средств
<b>Проектирование системы отношений в процессе трудовой деятельности</b>	
Характеристика своей позиции в трудовой деятельности, обозначение ведущих направлений взаимодействия с другими участниками работы	Графическое представление системы отношений, выделение ответственных на каждом участке работы, установление иерархических и субординационных связей между участниками
Совместная разработка правил взаимодействия в процессе трудовых отношений	
<b>Проведение работ</b>	

Выполнение индивидуальных трудовых действий, взаимодействие с другими участниками, согласно разработанным правилам и системе взаимоотношений	Регулирование взаимодействия между участниками деятельности в соответствии с особенностями возраста, пола, возможностей детей и позиций, занимаемых школьниками в системе отношений
<i><b>Анализ результатов трудовой деятельности</b></i>	
Самоанализ, выделение личного результата с учетом затраченных усилий	Коллективный анализ выполненных работ Самоанализ каждым своего вклада в общий результат

Подчеркнем, что во временном аспекте выделение этапов организации трудовой деятельности весьма условно, но логика их реализации не подлежит сомнению. Ее нарушение, исключение какого-либо этапа ведет к снижению эффективности труда школьников, а порой вызывает его отторжение.

В данном разделе представлен обобщенный вариант организации трудовой деятельности детей, проиллюстрированный конкретными примерами. Однако в каждом случае, при организации различных видов и форм деятельности имеется специфика, набор особых приемов, которые рождаются в процессе совместного поиска взрослых и детей.

#### **4.5. Технологии развития взаимодействия детей разного возраста в условиях дополнительного образования<sup>143</sup>**

© Л. В. Байбородова,  
© М. В. Кротова

Дополнительное образование детей имеет ряд особенностей, игнорирование которых, как показывает опыт, может привести к снижению качества образовательных услуг в данной сфере. Особенно актуальна, по нашему мнению, проблема организации педагогической работы в разновозрастном детском коллективе, а её ре-

---

<sup>143</sup> Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности в дополнительном образовании : учебное пособие / под общ. ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 102-160.

шение может открыть для отечественного дополнительного образования (далее - ДОД) новые перспективы и существенно повысить его эффективность.

В практике большинство творческих объединений учреждений дополнительного образования детей (далее - УДОД) являются разновозрастными группами (средний возрастной диапазон от 2 до 5 лет).

Под *разновозрастной группой (РВГ)* понимают общность детей, отличающихся паспортным возрастом, уровнем физического и социального развития и объединенных на основе общего социального интереса или решения общей задачи.

Социальное взаимодействие в разновозрастных группах детей характеризуется своеобразными психологическими механизмами. На основе характеристики старшего, среднего и младшего возрастов через описание компонентов мотивационно-потребностной сферы Е.Н. Старостина определяет следующие *механизмы взаимодействия детей разного возраста: механизм подражания для младшего, механизм социальной общности для среднего возраста и механизм самоутверждения (взросления) для старшего возраста.*<sup>144</sup> Ролевое участие ребенка как старшего, так и младшего возраста, в совместной деятельности с другими воспитанниками УДОД постоянно изменяется, одновременно меняются и механизмы, активизирующие его поведение.

Перечисленные механизмы обеспечивают реализацию функций взаимодействия детей разного возраста.

*Функция психологической защиты ребенка.* В разновозрастном детском коллективе легче обеспечить создание позитивной эмоциональной атмосферы, что позволит избежать излишнего напряжения в межличностных отношениях, таким образом способствуя формированию психологически комфортной и безопасной образовательной среды, где нет места психологическому насилию по отношению к личности ребенка.

Результаты наблюдения и беседы с воспитанниками РВГ

---

<sup>144</sup>Старостина Е.Н. Организация деятельности разновозрастного пионерского отряда в школе : автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Л., 1990. - 17 с.

УДОД подтверждают, что дети не испытывают дискомфорта на занятиях, где одновременно с ними занимаются учащиеся как старшего, так и младшего возраста. Многие из них отмечают, что чувствуют себя комфортнее именно в разновозрастных группах, потому что на помощь при малейшем затруднении готов прийти не только педагог, но и старшие товарищи.

**Функция социальной поддержки.** Эту функцию можно рассматривать в разных аспектах: помощь старших младшим в организации их деятельности, особенно при выполнении сложной для младших работы; защита и поддержка тех детей, которые не могут реализовать себя по различным причинам в группе сверстников. Взрослея и развиваясь, участники такого творческого коллектива последовательно исполняют роли сначала ведомого младшего, потом среднего, а затем и ведущего старшего, приобретая таким образом не только творческий, но и социальный опыт, который является бесценным и пригодится им во взрослой жизни, какой бы профессиональный путь они не выбрали.

**Компенсаторная функция.** Включаясь в систему отношений как старший, ребенок принимает на себя ответственность не только за результативность своей деятельности, но и успешность работы младших. Таким образом, он приобретает опыт поведения взрослого человека, принимающего самостоятельные и ответственные решения. В ходе взаимодействия на занятии в РВГ старшим предоставляются дополнительные возможности выступить в качестве взрослого: консультирование младших, помощь руководителю творческого объединения, педагогу-организатору. Дети получают возможность проявить те качества, которые оказались невостребованными или были недооценены в классном коллективе школы.

**Функция самоорганизации.** При взаимодействии старших и младших детей большое значение имеет взаимообучение. Старшие воспитанники, занимаясь с младшими, не только оказывают помощь в усвоении образовательной программы, но и имеют шанс реализовать общественно полезные мотивы, присущие подростковому возрасту, удовлетворить потребность в самореализации. Именно во время этой работы ребенок применяет приобретенные ранее умения и навыки, оказываясь в новой позиции – позиции обучающего, при этом расширяется его собственная положительная мотивационная сфера, так как сотрудничество и сотворчество приводят к формированию новых мотивов, приносящих пользу

каждому ребенку.

**Стимулирующая функция.** Благодаря взаимодействию детей разного возраста на занятии в РВГ у старших, выполняющих функции взрослого, стимулируются проявление и развитие организаторских умений, способности самостоятельно решать образовательные задачи, формируются такие качества личности, как ответственность, готовность прийти на помощь как своим товарищам, в том числе и младшим, так и педагогам. У младших участников РВГ также повышаются заинтересованность и активность.

**Функция опережающего обучения.** В дополнительном образовании, где осваиваемый воспитанниками вид деятельности, часто бывает одинаково незнаком как младшим, так и старшим детям, спектр ситуаций, в которых младший имеет шансы проявить себя на сопоставимом со старшим уровне, чрезвычайно велик. Это обстоятельство очень привлекательно для младших открывающимися возможностями проявить себя, а старшие дети начинают относиться к младшим с большим интересом, без излишней высокомерной снисходительности.

Занимаясь со старшими, младшие видят перспективы своего развития, понимают значимость освоения изучаемого материала для успехов в будущем. Старшие же получают дополнительную возможность ликвидировать некоторые пробелы в своих знаниях, восполнить недостаточное развитие каких-либо навыков, важных для освоения деятельности, выбора будущей профессии или подготовки к ней.

Эффективность реализации вышеизложенных функций значительно повышается, если при организации взаимодействия детей разного возраста учитываются следующие **специальные принципы**.

**Принцип интеграции и дифференциации социальных и образовательных интересов детей в разновозрастных группах** означает взаимозависимость личных и коллективных интересов детей, обуславливающих их совместную деятельность. Объединить детей разного возраста может только конкретное, интересное и полезное для всех участников дело, в котором каждый найдет для себя личностный смысл. Одновременно взаимодействие участников группы развивается, если в совместной деятельности каждому ребенку будет предоставлена возможность проявить индивидуальность, удовлетворить личные потребности в развитии способностей.

**Принцип вариативности выбора форм взаимодействия**

**старших и младших.** Учитывая, что в каждой конкретной ситуации индивидуальные и коллективные интересы, цели и содержание деятельности детей разного возраста постоянно меняются, этот принцип предполагает поиск новых форм и способов совместной деятельности старших и младших, включение учащихся в различные сферы деятельности.

**Принцип динамичности и поливариативности ролевого участия обучающихся в социальных отношениях разновозрастной группы** предполагает:

- определение различных видов совместной деятельности детей разного возраста, предоставляющих возможность выбора и выполнения учащимися разных ролей (старшего и младшего, ведущего и ведомого, лидера-организатора и рядового участника и другие);

- постоянное расширение диапазона, уровня освоения и сменяемость социальных ролей, исполняемых детьми в процессе совместной деятельности;

Психологическую защищенность ребенка, успешное развитие его социальных отношений в РВГ обеспечивает реализация **принципа референтности и неконформизма в отношениях участников взаимодействия.** Это значит, что, с одной стороны, создаваемая разновозрастная группа и отношения с ее участниками являются референтными для каждого ребенка; с другой - не допускается подавление его личности независимо от возраста и социальной роли в группе.

Для обеспечения жизнеспособности РВГ, продуктивного межличностного взаимодействия воспитанников разного возраста необходимо обеспечить реализацию **принципа саморазвития и самоорганизации жизнедеятельности** разновозрастного творческого объединения детей.

Данный принцип означает:

- добровольность объединения детей в разновозрастные группы;
- предоставление воспитанникам возможности самим решать вопросы организации жизнедеятельности разновозрастных групп;

- стимулирование инициативы, творчества, самостоятельности детей;

- развитие самоуправления в разновозрастных группах воспитанников.

Одной из основных форм деятельности детей в системе ДОД являются занятия в рамках освоения дополнительных образователь-

ных программ. Чтобы повысить эффективность занятия, педагог должен выполнять ряд требований, которые обеспечивают успешное формирование личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий детей. Обозначим эти требования.

***Интеграция и дифференциация задач, содержания, средств образовательной деятельности детей разного возраста.*** Для выполнения данного требования необходимо определение общих для всех возрастных категорий задач, которые становятся основой объединения детей разного возраста, и конкретизация задач для каждой возрастной группы. Исходя из общих задач, в содержании материала отбираются те знания и учебные действия, которые могут осваиваться одновременно всеми участниками РВГ; подбираются соответствующие общему содержанию способы и формы образовательной деятельности для каждой возрастной категории.

***Педагогизация образовательной деятельности детей.*** Предполагает делегирование детям ряда педагогических функций: объяснение нового материала, помощь в преодолении трудностей при освоении новых видов образовательной деятельности, контроль и взаимоконтроль, взаимообучение, взаимооценивание и другие.

Педагог в данном случае организует дополнительную работу со старшими воспитанниками, готовит их как организаторов или консультантов занятия. Это развивает у детей навыки сотрудничества, формирует партнерские отношения между всеми участниками образовательного процесса.

***Организация взаимообучения.*** Означает овладение детьми знаниями, умениями и навыками, способами деятельности и отношениями в процессе взаимного влияния воспитанников друг на друга. В зависимости от ситуации каждый ребенок может временно выполнять функции педагога, обучая своего товарища. Таким образом ребенок не только передает информацию, но и актуализирует свои уже имеющиеся знания, отрабатывает навыки, осмысливает и воспринимает их с другой точки зрения. В данном смысле взаимообучение можно одновременно рассматривать и как самообучение.

***Педагогическое регулирование взаимодействия детей разного возраста.*** Следование данному требованию направлено прежде всего на организацию совместной деятельности и общения



детей разного возраста, на формирование гуманных сотруднических отношений между детьми, психологически комфортной и безопасной образовательной среды, в которой не допускается подавление одних детей другими.

Педагог целенаправленно создает условия, обеспечивающие реализацию возможностей каждого ребенка в коллективной деятельности, что позволит обеспечить создание партнерских, сотруднических отношений в РВГ.

***Гибкость, вариативность, разнообразие и динамика в организации образовательного процесса.*** Это необходимо, чтобы снять излишнюю заорганизованность, создать более благоприятную естественную среду. Это достигается перемещением детей в помещении, где проходит занятие, различными способами формирования микрогрупп (разновозрастных, одновозрастных, по выбору воспитанников, по видам образовательной деятельности и др.), разнообразием педагогических средств, методов и приёмов, их обоснованной сменяемостью, а также расширением образовательного пространства детей. Выполнение данного требования проявляется и в гибком регулировании, изменении запланированных ранее действий воспитанников, способов совместной деятельности в зависимости от возникшей ситуации.

Все вышеизложенные требования взаимосвязаны и должны быть реализованы в комплексе. От этого зависит эффективность занятия в РВГ, организации совместной деятельности детей разного возраста.

Для развития взаимодействия детей разного возраста целесообразно использование следующих современных образовательных технологий: групповая работа, коллективное творческое дело, проектная деятельность, уровневая дифференциация; проблемное обучение; межпредметная интеграция; проектная деятельность; дискуссия, технология «Образ и мысль»; педагогические мастерские; игровое моделирование; учебные, профессиональные и социальные пробы. Остановимся на том, как применить некоторые из них в условиях дополнительного образования.

Педагогическим средством повышения эффективности обучения в РВГ УДОД является коллективная познавательная деятельность детей, организованная как групповая и парная работа. Специфика групповой работы в РВГ заключается в том, что должны быть четко распределены ролевые позиции старших и младших

учащихся как со-субъектов деятельности.

Групповая работа может применяться как на всем занятии, так и на отдельных его этапах. Предлагаем примерную структуру одного из вариантов занятий в РВГ, на котором организуется групповая работа.<sup>145</sup>

1. Вводная часть:

а) постановка общей для всех участников РВГ задачи, проблемы;

б) инструктаж о последовательности выполнения работы с учетом особенностей заданий для групп детей разного возраста;

в) раздача дидактического материала, адаптированного для детей разных возрастных категорий.

2. Групповая работа:

а) знакомство с материалами, планирование работы в группах по возрастам;

б) индивидуальное выполнение задания;

в) обсуждение индивидуальной работы в группе;

г) обсуждение общего задания группы;

д) подведение итогов группового задания и его оформление (монтаж).

3. Заключительная часть:

а) отчет представителей групп (старших, младших, средних по возрасту детей) о выполненной работе и решении обозначенной проблемы;

б) анализ результата работы, решения проблемы в группе;

в) общий вывод о групповой работе и достижении цели, поставленной в начале занятия.

Педагогу важно регулировать количественный и качественный состав микрогрупп, обеспечить удобство размещения их в пространстве, психологическую совместимость детей, успешность их взаимоотношений, объективность мнений и оценок, использовать способы стимулирования совместной деятельности, обучать учащихся культуре общения, навыкам совместной работы, организаторской деятельности. Групповая работа может осуществляться

---

<sup>145</sup>Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. - М. : Просвещение, 1977. – 159 с.

как в течение всего занятия, так и на отдельном его этапе. Способы формирования микрогрупп можно разделить на свободные, по желанию детей, и организованные педагогом. К последним можно отнести разновозрастные микрогруппы, которые целесообразно формировать для выполнения творческих видов заданий. В таких группах педагогу важно тщательно продумать организацию взаимодействия детей разного возраста в соответствии с рекомендациями, данными выше.

Как вариант групповой работы может быть использована работа в парах, которые можно составлять по желанию детей или с учетом уровня подготовленности или работоспособности воспитанников. Состав пары зависит и от образовательных задач, которые ставит педагог.

На первых этапах организации занятий в РВГ УДОД наиболее типичной является проблема организации взаимодействия старших и младших, регулирования их отношений, поэтому педагогу следует уделить особое внимание проектированию совместной деятельности старших и младших, чтобы постоянно стимулировать развитие отношений между ними, развивая коммуникативные способности детей, и выстраивать их образовательную деятельность на основе сотрудничества.

Условно выделим этапы проектирования образовательного занятия в РВГ.

**I ЭТАП - обоснование совместной деятельности воспитанников разного возраста на конкретном занятии с учетом характера деятельности и особенностей содержания образовательного материала.** Выявляются возможности для разновозрастного взаимодействия при организации занятия в РВГ: какую часть образовательного материала необходимо рассмотреть с каждой возрастной группой детей отдельно в соответствии с возрастом и уровнем подготовленности; какая часть образовательного материала может осваиваться воспитанниками разного возраста сообща.

**II ЭТАП - определение образовательных, воспитательных и развивающих задач разновозрастного занятия.** Педагог дополнительного образования должен формулировать задачи разного вида к каждому занятию (см. таблицу 50).

Таблица 50

Задачи	Общие для РВГ	Младшие дети	Средние дети	Старшие дети
образовательные				
воспитательные				
развивающие				

**III ЭТАП – отбор содержания образовательного материала** - определение степени совпадения требований к знаниям, умениям и навыкам для воспитанников разных возрастных категорий в рамках освоения деятельности конкретной направленности.

**IV ЭТАП - планирование разновозрастного занятия педагогом** - включает следующее: определение типа занятия, его структуры, подбор соответствующих общему содержанию способов и форм совместной образовательной работы учащихся разного возраста, разработку плана-конспекта занятия, оформление и организацию образовательного пространства. Для определения этапов занятия и разработки его структуры можно использовать следующую логику (таблице 51).

Таблица 51

Этап занятия	Предполагаемое время	Деятельность педагога	Деятельность обучающихся		
			младшие	средние	старшие

**V ЭТАП - подготовка занятия** (при необходимости с участием старших детей). В процессе подготовки занятия необходимо сделать следующее:

- обсудить вместе со старшими (консультантами) ход предстоящего занятия; распределить роли всех участников образовательной деятельности;
- продумать организацию работы в разновозрастных микрогруппах;
- выбрать и подготовить консультантов к занятию;
- подчеркнуть значимость действий каждого для достижения общего результата и развития его личности, личных успехов;
- определить методики целеполагания, оценивания результатов работы групп в целом и каждого ребенка отдельно, способов рефлексии;
- подобрать оптимальные задания для практической работы, в которых конкретизируются дифференцированные задания с

учетом планируемых результатов для каждой возрастной категории воспитанников;

- продумать организацию образовательного пространства, материалов, оборудования, наглядных пособий и других методических средств, необходимых для проведения занятия. Этот этап является одним из наиболее ответственных для педагога, так как нужно подготовить методические материалы, которые будет сопровождать не только его деятельность, но и поддерживать работу старших детей, выступающих на занятии в роли консультантов. Последним лучше предложить готовый дидактический материал. Необходимо подготовить и комментарии, поясняющие наглядные материалы, которые предназначены для детей разного возраста и дифференцированы по уровням для предоставления воспитанникам возможности выбора заданий.

**VI ЭТАП – проведение занятия.** Даже при самой тщательной подготовке педагог всегда должен быть готов к импровизации: гибко использовать заранее составленный план занятия, при необходимости своевременно вносить коррективы в структуру и ход занятия, регулировать отношения детей, оперативно формировать разновозрастные группы или изменять их состав.

**VII ЭТАП – анализ проведенного в РВГ занятия.** Нарботанный опыт может служить педагогу ориентиром на будущее, так как планирование занятий в РВГ - процесс непрерывный и зависит от множества факторов, что требует от педагога высокого уровня профессионального мастерства. В завершении вносятся коррективы в планирование следующего занятия, а при необходимости и в перспективное планирование.

Наиболее востребованной формой коллективной творческой деятельности детей во внеучебное время являются **коллективные творческие дела (КТД)** (И.П. Иванов).

Эффективным средством развития взаимодействия детей в РВГ является проектная деятельность, технология организации которой представлена в разделе 3.2.

Для развития взаимодействия детей разного возраста необходимо преодолеть замкнутость первичных объединений (клубов, кружков, секций и т.п.), эффективным средством решения этой проблемы являются **«ключевые дела»** в образовательном учреждении (понятие введено В.А. Караковским). Такие дела предлагаются

и разрабатываются самими детьми.

Ключевые дела в системе ДОД включают в подготовку и проведение все объединения. В крупных образовательных учреждениях такие дела проводятся 2-3 раза в год, некоторые из них приобретают традиционный характер. Их воспитательная эффективность, влияние на развитие взаимосвязей между воспитанниками всех творческих объединений образовательного учреждения, социального взаимодействия обучающихся повышается, если:

- дела приобретают комплексный характер, то есть охватывают различные сферы и виды деятельности обучающихся, воздействуют на сознание, чувства, поведение детей, предусматривают и учитывают многообразие их интересов и потребностей, способствуют формированию различных качеств и отношений;

- создается возможность для одновременного и добровольного участия в деле всех желающих, то есть обучающихся, педагогов, родителей и др.;

- обеспечивается высокий уровень творчества, познавательный характер и общественная направленность деятельности;

- организуется сотворчество и сотрудничество старших и младших воспитанников, взрослых и детей на всех этапах ключевого дела;

- используются элементы сюрпризности, неожиданного и эффектного, создающие атмосферу эмоционального единения участников дела.

Для успешного развития сотруднических связей между детьми различных объединений в учреждении важно, чтобы организатором такого дела стал разновозрастный орган самоуправления, в который вошли бы представители из разных первичных коллективов. Эту роль может выполнить также совет дела, созданный из добровольцев, либо разновозрастное первичное объединение.

#### ***Этапы организации общих ключевых дел в УДОД:***

- 1) коллективный поиск первичным коллективом, объединением дел, которые можно организовать в образовательном учреждении;

- 2) внесение предложенных дел в план работы коллектива УДОД, уточнение сроков их проведения;

- 3) реклама очередного планируемого дела в УДОД его инициаторами, направленная на привлечение к его проведению учащихся разных объединений;

4) сбор заявок на участие или поиск участников предстоящей работы;

5) организация коллективного планирования дела с привлечением всех желающих, выбор учащимися своей роли в предстоящем деле;

6) формирование совета дела;

7) информация совета дела о результатах планирования и приглашение желающих включиться в работу действующих групп либо создать свои;

8) организация групповой работы в постоянных и временных объединениях детей разного возраста, корректировка совместной деятельности групп и микрогрупп, составление советом дела плана проведения мероприятий;

9) проверка готовности организаторов и участников к проведению дела;

10) информация о времени, месте проведения дела, приглашение принять участие в нем всех желающих и выбрать характер, роль своего участия.

11) проведение дела (представление результатов подготовительной работы групп, организация экспромтной творческой деятельности учащихся);

12) коллективный анализ дела в первичных объединениях во временных и постоянных разновозрастных группах;

13) оценка, анализ дела, взаимодействия старших и младших детей на уровне УДОД через представителей первичных объединений;

14) подведение итогов проведенной работы в объединении, которое выступило инициатором и организатором дела;

15) подведение итогов ключевого дела в педагогическом коллективе;

16) информация организаторов, совета дела об итогах совместной деятельности учащихся разного возраста через печать, публикацию, сайт.

Ключевые дела позволяют в совместной творческой деятельности обнаружить и актуализировать потребности и интересы детей разного возраста.

#### 4.6. Технологии интеграции общего и дополнительного образования

© А. В. Золотарева,

© С. Л. Паладьев

В образовании, воспитании и развитии ребенка участвуют разные образовательные учреждения: детские сады, общеобразовательные школы, специализированные учреждения, учреждения начального профессионального образования, а также учреждения дополнительного образования, каждое из которых имеет свои специфические задачи. Современная наука рассматривает совокупность образовательных учреждений как систему общего образования, в рамках которой ребенок сегодня должен иметь возможность выбора индивидуального образовательного маршрута, способного реализовать его ожидаемые результаты, то есть быть готовым к самостоятельному решению проблем, значимых именно для него. Поэтому наибольшую актуальность приобретают вопросы интеграции разных типов образовательных учреждений (сфер образования), расширения возможностей общего образования, оптимальное использование кадрового, научно-методического, материально-технического потенциалов в интересах развития личности ребенка.

Для того чтобы понять такое сложное явление, как интеграция, необходимо верно выбрать теоретические основания, которые позволят оценить его с разных сторон. *Интеграция* (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение, *integer* – целый) – это понятие, означающее объединение в целое каких-либо частей, элементов, состояние связанности отдельных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию, объединение субъектов, углубление их взаимодействия, развитие связей между ними.<sup>146</sup>

Слова, близкие по значению слову «интеграция», – «комплекс», «синергия», «система» – указывают на следующие особенности этого явления. В процессе соединения частей в целое возникает определенный комплекс, или комплект, этих частей как пол-

---

<sup>146</sup> Управление организацией: энциклопедический словарь. - М. : ИНФРА-М, 2001.



ный набор каких-нибудь предметов, в совокупности составляющих что-нибудь целое. Синергия - содружественное (совместное) действие двух или нескольких органов (мышц) или агентов в одном и том же направлении. Таким образом, в процессе интеграции, то есть совместного действия кого-либо, может возникнуть новое состояние чего-либо, характеризующееся более полным набором составляющих его элементов. Более того, этот набор элементов может обладать системными характеристиками – взаимосвязями, иерархией, направленностью, целостностью.

Интеграцию можно рассматривать в нескольких аспектах. Во-первых, как состояние, характеризующееся упорядоченностью, согласованностью, устойчивостью взаимосвязей разных образовательных учреждений в рамках общего образования, и как процесс, обеспечивающий достижение этого состояния. Во-вторых, интеграцию важно рассматривать на уровне субъектов деятельности: детей, их родителей и педагогов. Определенное значение приобретает интеграция на уровне учебных планов и образовательных программ, которая позволяет педагогам формировать в сознании ребенка целостную картину окружающего мира, разрабатывать новые концепции, определять новые цели, содержание, формы и методы образования. В-третьих, интеграция может быть внутренней (внутри учреждения) и внешней (выходит за рамки одного учреждения). И, наконец, в-четвертых, интеграция – важный показатель системы, так как ведет к ее целостности. Только в целостном образовательном пространстве формируется целостная личность.

Проблема интеграции в педагогике имеет свою эволюцию и вытекает из общих закономерностей интеграции в науке. Сегодня можно выделить ряд ученых, внесших важный вклад в исследование интеграции как педагогической проблемы, – Г.И. Батурина, Б.Г. Гершунский, Э.Н. Гусинский, А.Я. Данилюк, Л.Б.Соколова, Г.Ф. Федорец, Н.К. Чапаев, И.П. Яковлев и др.

С позиции междисциплинарного системного подхода (Э.Н.Гусинский) построение теории образования рассматривается через выявление места и роли образования в структуре целостного взаимодействия личности и социума – жизнедеятельности человека в самом общем смысле слова. Междисциплинарность, по его мнению, образует силовое поле, удерживающее картину мира данной эпохи. При этом вступает в силу *принцип дополнительности*, который утверждает принципиальную невозможность описания объек-

та с помощью какой-либо одной модели. При этом характер и темп образовательного процесса определяются внутренними, внешними и пограничными условиями взаимодействия. К внутренним условиям он относит такие свойства личности, как способности и склонности, определяющие личный интерес, а также креативность личности. Внешние условия развития личности задаются структурой культурной среды. К пограничным условиям он относит открытость пространства взаимодействия. Конкретная совокупность всех внутренних, внешних и пограничных условий взаимодействия, существующая в данном месте и в данное время, определяет интегральную готовность системы к развитию и стиль взаимодействия в данном пространстве.<sup>147</sup>

В интеграции образования одно из ведущих мест занимает дополнительное образование, как более мобильное, гибкое, неформальное. Сегодня дополнительное образование детей – подсистема образования, единый, целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности. Содержание современного дополнительного образования детей строится на идее образования как фактора развития личности. Оно предназначено для свободного выбора и освоения дополнительных образовательных программ независимо от осваиваемой или основной образовательной программы. В сфере дополнительного образования ребенок может реализовать свое личностное право на свободный выбор цели, освоить способность к позитивному целеполаганию, умению достигать целей своего жизненного предназначения. Именно свободный выбор ребенка есть существенный признак дополнительного образования. Поэтому в самом широком смысле слова дополнительное образование – это «образование целевого выбора», на отдельных этапах общего образования оно является не только необходимым, но и ведущим его компонентом. В связи с этим развитие системы дополнительного образования не может быть изолированным или локальным. Содержание дополнительных образовательных программ не может подменять содержания дошкольного, общего среднего или начального профессионального образования,

---

<sup>147</sup> Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1994.

определенного нормативами. Необходима интеграция дополнительного и других сфер образования.

В процессе интеграции общего и дополнительного образования реализуются образовательные и социально-педагогические цели образования. При этом могут решаться следующие группы задач:

- *собственно педагогические*: развитие познавательной сферы, усиление практической направленности обучения; воспитание в широком смысле слова и другие;
- *социальные*: социализация; профилактика асоциального поведения; трудоустройство, здоровьесбережение и другие;
- *управленческие*: создание условий для оптимизации финансовых, кадровых, материальных и других ресурсов.

Благодаря выстраиванию механизма интеграции дополнительное образование детей может «дополнять» образовательные сферы по-разному:

- может расширять предметные области, добавляя новые компоненты, помогая осваивать основные программы обучения;
- может увеличивать «вооруженность» личности, оснащая человека иными, более совершенными и мощными средствами познания;
- способно усиливать мотивацию познавательной деятельности.

Интеграция общего и дополнительного образования создают в социуме пространство взаимодействия, которое обладает большей насыщенностью, чем каждое отдельно взятое образовательное учреждение. Более того, в рамках этого пространства могут быть созданы условия для разных вариантов развития личности ребенка в зависимости от его способностей, возможностей и интересов, а также от возможностей входящих в него организаций.

Говоря об организационных аспектах интеграции общего и дополнительного образования детей, следует сказать, что речь должна идти прежде всего о ее технологиях. Необходимо ответить на вопрос: **что такое технология интеграции общего и дополнительного образования детей?** Очевидно, что она имеет свои специфические черты, связанные с особенностями дополнительного образования и тех сфер образования, с которыми оно интегрируется.

Понятие педагогической технологии прочно утвердилось се-

годня в педагогической науке и педагогической практике. В то же время нет общепринятой трактовки этого феномена, что объясняется различными подходами к его пониманию: определению технологии, во-первых, как дидактической концепции, части педагогической науки (Б.Т. Лихачев, П.И. Пидкасистый, М.А. Чошанов и др.); во-вторых, как педагогической системы (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев и др.); в-третьих, как педагогического процесса (В.С. Безрукова, М.М. Левина, В.Д. Симоненко и др.); в-четвертых, как процедуры (алгоритма) деятельности педагога и детей (В.М. Монахов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.).

Нам наиболее близка трактовка педагогической технологии как процедуры деятельности участников педагогического процесса. Вот как, например, определяет педагогическую технологию В.А. Сластенин: «Педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса».

Принятая позиция стала исходной при формулировке нами понятия «технология интеграции различных сфер образования». Под нею мы понимаем *совокупность упорядоченных методов, приемов, форм и средств совместной педагогической деятельности, в которой в результате взаимодействия ее субъектов рождаются новое содержание и способы деятельности, имеющие характеристики, не свойственные отдельным сферам образования и приводящие к целостности системы, обеспечивающей благоприятные условия для развития ее субъектов.*<sup>148</sup>

Обратим внимание на некоторые важные для понимания интеграции различных сфер образования позиции.

Во-первых, речь идет о технологиях интеграции, а потому в определении ключевыми являются понятия системы и интеграции. Методы, приемы, формы рассматриваются как система (совокупность) упорядоченных процедур совместной педагогической дея-

---

<sup>148</sup>Золотарева А.В., Паладьев С.Л. Технологии интеграции общего и дополнительного образования детей // Дополнительное образование детей как фактор развития образовательных учреждений разных типов: материалы всероссийского научно-практического заочного конференции / под редакцией А.В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. - С.49-61.

тельности. Результат этой деятельности – появление новых характеристик системы (содержания, способов деятельности, не свойственных отдельным сферам образования), к которым система приходит в результате интеграции.

Во-вторых, в определении подчеркивается, что механизмом интеграции является взаимодействие субъектов, а значит, предлагаемые процедуры должны быть направлены на организацию такого взаимодействия.

Наконец, в-третьих, в определении подчеркивается целевая установка использования технологии интеграции – обеспечение целостности образовательной системы, являющейся важнейшим условием для создания благоприятных условий для развития ее субъектов.

Сущностным, отличающим технологии интеграции от других педагогических технологий, является то, что приводит систему к новому состоянию, придает ей новые характеристики; это происходит в результате интеграционных процессов.

Когда мы говорим о технологиях интеграции общего и дополнительного образования, то очевидно, что их можно каким-то образом группировать, классифицировать.

Во-первых, заметим, что будут отличаться технологии внутренней и внешней интеграции. В первом случае речь идет об интеграции между людьми или структурными подразделениями учреждения (как в аспекте содержания деятельности, так и в аспекте ее организации). Во втором случае субъектами интеграции являются различные организации и учреждения.

Во-вторых, на выбор технологий интеграции наложит отпечаток специфика того учреждения, в котором она используется (например, общеобразовательная школа или учреждение дополнительного образования).

В общеобразовательной школе на выбор технологий интеграции окажут влияние, прежде всего, следующие специфические черты ее организации:

- приоритетной в общеобразовательной школе остается учебно-познавательная деятельность, именно с ней в первую очередь будут интегрироваться другие виды деятельности, в том числе и те, через которые осуществляется дополнительное образование;
- в общеобразовательной школе много нормативного, обязательного для каждого ученика и педагога (государственный стандарт,

учебные программы и др.), что ограничивает возможности свободного выбора детьми вида деятельности, способа участия в ней (в отличие, скажем, от учреждения дополнительного образования);

- учебную и внеучебную деятельность в школе организуют преимущественно одни и те же педагоги, что, с одной стороны, создает благоприятные условия для интеграции, с другой – осложняет организацию внеучебной работы, ибо далеко не всегда эти педагоги являются профессионалами в различных сферах дополнительного образования;

- выбор различных видов деятельности в сфере дополнительного образования, форм ее организации в общеобразовательной школе в связи с вышеобозначенными проблемами ограничен;

- возможности материально-технической базы для организации дополнительного образования в школе гораздо ниже (в сравнении с учреждениями дополнительного образования).

В условиях воспитательной системы общеобразовательной школы системообразующей является прежде всего познавательная деятельность. Именно она и становится связующим звеном в интеграции основного и дополнительного образования. Связь через познавательную деятельность естественна, ибо знания и умения, полученные учащимися в учебном процессе, используются ими во внеучебной деятельности, и наоборот, навыки творческой работы, приобретенные детьми в свободное время, применяются в учебном процессе.

Дополнительное образование в общеобразовательной школе осуществляется в различных формах. Это факультативные занятия, предметные кружки, научное общество школьников. Общешкольные дела, мероприятия, особенно те, которые несут в себе большой познавательный потенциал, тоже являются формой дополнительного образования. В «чистом виде» оно реализуется в клубной деятельности, работе объединений по интересам детей: клубах, кружках, студиях, секциях.

Все технологии интеграции общего и дополнительного образования, используемые в общеобразовательной школе, можно, по нашему мнению, объединить в две группы: *технологии, применяемые в учебном процессе*, и *технологии, применяемые во внеучебной деятельности*.

Технологии, используемые в учебном процессе, разнообразны, однако все они направлены на активизацию познавательной

деятельности школьников, постановку их в субъектную позицию через включение в урок форм и методов, применяемых в дополнительном образовании. Заметим, что речь идет не об отдельных формах и методах, а именно о технологиях как *совокупности упорядоченных методов, приемов, форм и средств совместной педагогической деятельности*, о некоей процедуре, в ходе которой реализуются задачи обучения.

Среди таких технологий можно выделить те, которые носят комплексный характер (интегрированный урок, урок – аукцион знаний, творческий отчет, общественный смотр знаний и др.), проектные технологии (подготовка и защита творческих проектов, в том числе с компьютерной презентацией; урок-путешествие и др.), дискуссионные технологии (дебаты, «защита – нападение», «урок-суд» и др.), игровые технологии, среди которых деловые игры (например, урок-исследование, урок-экскурсия), ролевые игры (например, урок – пресс-конференция, урок-театрализация), уроки – познавательные игры (или использование на уроке познавательных игр как элемента учебного занятия): «Поле чудес», «Слабое звено», «Что? Где? Когда?» и др., предметные технологии (например, изготовление поделок, наглядных пособий, подготовка иллюстраций к литературным произведениям, «издание» рукописных сборников и др.).

Технологии интеграции общего и дополнительного образования, применяемые во внеучебной деятельности, могут использоваться как в деятельности объединений по интересам, так и при подготовке общешкольных дел, например, опорных (ключевых) дел познавательного характера (познавательное «погружение», «Робинзонада», «Путешествие в Читай-город», КВН, познавательные игры по образцу телевизионных «Умники и умницы», «Кто хочет стать миллионером?», «Пирамида» и др.).

Среди технологий, которые могут быть использованы в организации деятельности клубных объединений или в работе с отдельными группами учащихся, назовем интегративные образовательные экспедиции, мастерские ценностных ориентаций, дидактический театр, литературно-музыкальные гостиные и др. Все перечисленные технологии ориентируются на те знания и умения, которые учащиеся получают в учебном процессе.

Интеграция общего и дополнительного образования в сфере дополнительного образования детей имеет свою специфику. Она

обусловлена прежде всего статусом этой сферы, главными функциями которой является развитие творческих способностей детей, предоставление им возможностей для самоопределения, организация их досуга. Деятельность в сфере дополнительного образования основана на свободе выбора детьми вида деятельности, педагога, обучающей программы. Обычным фактом здесь является смена учащимися объединений по интересам либо занятия сразу в нескольких объединениях. Дополнительное образование не регламентируется стандартами. Оно определяется заказом детей, родителей, социальными структурами региона, в частности другими образовательными учреждениями.

Интеграцию общего и дополнительного образования в условиях сферы дополнительного образования детей также можно рассматривать в аспекте внутренней и внешней интеграции. Внутренняя интеграция может осуществляться на разных уровнях. Во-первых, на уровне интеграции предметных областей и направленностей дополнительного образования, например, эколого-биологической и художественной направленности (фитодизайн), художественной и социально-педагогической направленности (журналистика) и др. Во-вторых, на уровне интеграции функций дополнительного образования, например, интеграции обучения и воспитания (учебно-воспитательная модель), интеграции обучения и развития (учебно-развивающая модель), интеграции развития и социальной поддержки (социально-педагогическая модель) и др. В-третьих, на уровне интеграции целей дополнительного образования. В этом случае в учреждении появляются комплексные (интегрированные) образовательные программы – школы, студии, клубы и т.д.: например, развитие организаторских качеств учащихся и ориентация их на профессию педагога-организатора (школа организаторов досуга); ориентация старшеклассников на педагогические профессии через включение их в систему социальных отношений, активную деятельность, формирование социально значимых качеств личности (школа педагогической ориентации); привитие подросткам музыкальной культуры (вокально-инструментальный ансамбль); духовное развитие детей в процессе освоения народных ремесел (школа народных ремесел) и др. В-четвертых, на уровне сквозной интегрированной программы учреждения как формы организации общей деятельности учреждения по одному из актуальных направлений. Сквозная программа, от-



крытая любому участнику образовательного процесса учреждения, предоставляет всем дополнительные возможности для развития, профессионального роста, самореализации. Исследования указывают на широкое многообразие сквозных программ учреждения дополнительного образования детей: «Здоровье», «Одаренные дети», «Успех», «Молодой педагог», «Наша семья», «Давай с тобой поговорим», «Ветеран», «Милосердие» и др.

Внешняя интеграция учреждений, реализующих программы дополнительного образования детей возможна со следующими учреждениями и организациями социума: с учреждениями образовательной сферы (организация культурно-массовых мероприятий, выпускных вечеров, конкурсов, фестивалей детского творчества, создание совместных концертных, досуговых программ, творческих проектов и т.д.); с профессиональными высшими, средними специальными учебными заведениями (организация практики студентов, научно-исследовательской деятельности воспитанников и т.д.); с учреждениями социальной сферы (проведение благотворительных акций, концертов и т.д.); с учреждениями культуры и спорта (участие в соревнованиях, турнирах, фестивалях, концертных программах и т.д.); с административными учреждениями, организациями (проведение районных праздников, профилактическая работа с особыми категориями детей, психологическое сопровождение комиссий по делам несовершеннолетних и т.д.).

Логика использования технологии интеграции та же, что и логика использования другой педагогической технологии.

На первом, *диагностическом*, этапе изучаются образовательные запросы субъектов интеграции, желания и интересы детей, возможности педагогов; определяются уровни обученности, развитости, воспитанности учащихся; возможности образовательного учреждения: кадровые, финансовые, материально-технические.

На втором этапе – этапе *целеполагания* – формулируются цель и задачи организации интеграционных процессов, к чему привлекаются все ее субъекты; создаются условия для того, чтобы эти цели стали лично значимыми для всех участников организуемого процесса, сориентированными между ними.

Третий этап – *подготовительный*. В его ходе планируется совместная деятельность, организуется ресурсное обеспечение: кадровое, финансовое, материальное, научно-методическое.

Следующий этап – этап *реализации технологии*.

На *завершающем* этапе подводятся итоги, анализируются результаты работы и организация деятельности, оценивается продуктивность технологии.

Для обеспечения успешности использования технологии очень важно ее целостное описание. Оно позволит увидеть все элементы технологии, этапы ее использования, условия, в которых она может быть использована и которые необходимо специально создавать для ее успешного применения, во взаимосвязи, в определенной логике. В связи с этим процесс описания технологий целесообразно алгоритмизировать. Вариант алгоритма описания технологии интеграции различных сфер образования может быть следующим:

1. Название технологии.
2. Автор (авторы) технологии.
3. Условия, в которых может быть использована технология (тип образовательного учреждения, возраст учащихся и др.)
4. Цель и задачи, решаемые в процессе использования технологии.
5. Концептуальные идеи, на основе которых создана технология.
6. Этапы реализации технологии.
7. Способы (методы и приемы) реализации технологии.
8. Методическое оснащение технологии.
9. Материально-техническое оснащение технологии.
10. Рекомендации по использованию технологии.
11. Особые замечания к использованию технологии.
12. Критерии и показатели эффективности использования технологии.
13. Список литературы, где описаны технология и материалы, на основе которых она создавалась.

Предложенный алгоритм может быть использован для описания педагогической технологии интеграции. Описывая технологию, необходимо показать ее специфику: по целям и задачам, формулировке концептуальных идей, характеристике способов реализации, обоснованию критериев и показателей эффективности использования технологии.<sup>149</sup>

---

<sup>149</sup>Интеграция общего и дополнительного образования : практическое пособие / под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой,

Приведем примеры описания отдельных технологий интеграции общего и дополнительного образования.

**Интегрированное занятие.**<sup>150</sup> Интегрированное занятие – это форма взаимодействия ребенка и педагогов, взаимопроникновения разных предметов, обеспечивающая разностороннее воздействие на ребенка, способствующая познанию им мира с разных сторон. *Цель интегрированного занятия* — достичь целостного представления об изучаемом предмете, явлении, событии, процессе. Проведение интегрированных занятий должно быть нестандартным и интересным. Использование различных видов работы в течение занятия поддерживает внимание обучающихся на высоком уровне, что позволяет говорить о достаточной эффективности занятий. Интегрированные занятия раскрывают значительные педагогические возможности. Такие занятия снимают утомляемость, перенапряжение обучающихся за счет переключения на разнообразные виды деятельности.

В практике дополнительного образования проводятся интегрированные занятия следующих *видов*.

К *первому виду* можно отнести занятие, которое проводится по одной теме, но делится на две части, одну из которых ведет один педагог, а вторую — другой. Несмотря на общую цель занятия, перед каждым из педагогов стоят собственные задачи, диктуемые спецификой преподаваемой области.

*Вторым видом* является сюжетное занятие, при проведении которого педагоги дополняют друг друга, ведут диалог как с группой, так и между собой, создавая на уроке доверительную, доброжелательную атмосферу, показывая обучающимся пример взаимного сотрудничества на основе понимания и взаимоуважения. Каждый педагог сам планирует, сколько минут следует отвести своей области знаний, не нарушая целостности сюжета.

*Третий вид* интегрированного занятия (или циклов занятий) проводится одним педагогом, который имеет несколько специаль-

---

С.Л.Паладьева. – М. : АРКТИ, 2006. – 296 с.

<sup>150</sup>Основы интеграции и сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования : учебное пособие / сост. А.В. Золотарева, Н.Г. Тихомирова / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 233 с.

ностей и объединяет разные области знаний в одной теме. Например, актерское мастерство и психология, моделирование и конструирование одежды и информатика и др.

Таким образом, интегрированное занятие должно быть организовано так, чтобы дети использовали один предмет для познания другого.

Процесс подготовки и проведения интегрированного занятия в дополнительном образовании имеет определенную специфику и состоит из нескольких *этапов*: планирование, создание творческой группы педагогов, конструирование занятия и его анализ. При планировании интегрированного занятия педагоги в соответствии с учебно-тематическим планом программы определяют количество занятий, их тематику и сроки проведения. Такой подход позволяет четко определить роль и место интегрированного занятия в системе занятий первого, второго, третьего и т.д. годов обучения, а также выявить межпредметные интегративные связи с соответствующими базовыми дисциплинами общеобразовательной школы. На данном этапе также определяется оптимальное количество интегрированных занятий для достижения поставленных целей в образовательном процессе детского объединения.

Если педагог выдвигает цель по ознакомлению обучающихся с теми или иными явлениями по теме или разделу программы, то в таком случае интегрированное занятие будет выполнять функцию *вводно-обзорного занятия* по той или иной теме или разделу программы. Если же такое интегрированное занятие проводится в конце изучения темы или раздела, то имеет место занятие *обобщения знаний, умений и навыков* по пройденному материалу, которое является наиболее приемлемым вариантом в логике динамики познавательного процесса: от общего к частному, от частного к общему. Анализ педагогической практики в сфере дополнительного образования детей подтверждает, что интегрированные занятия наиболее эффективны, если являются обобщающими.<sup>151</sup>

Интегрированные занятия можно проводить в учреждении основного или дополнительного образования. При этом можно че-

---

<sup>151</sup>Хаванова Т.А. Интегрированные занятия как форма организации учебного процесса. - <http://www.prodlenka.org/doklady/integrirovannye-zaniatiia-kak-forma-organizacii-uchebnogo-protcessa.html>.

редовать занятия в учреждении основного образования и занятия в учреждении дополнительного образования. Такое распределение занятий повысит интерес детей к ним, внесет элементы сюрприза и новизны. В процессе интегрированных занятий необходимо использовать игровые методы и приемы, творческие задания для самостоятельного и группового решения.

Занятия могут проводить по очереди педагоги учреждения основного образования и педагоги дополнительного образования. Иногда на интегрированных занятиях могут выполнять определенные роли все педагоги. Общение с разными людьми даст положительные результаты в социальном развитии обучающихся.

К интегрированным занятиям можно отнести *интегрированные уроки* (уроки-концерты, уроки-спектакли и т.п.), *элективные курсы, предпрофильную подготовку*. Общим для этих форм занятий является то, что все они обладают определенным элементом вариативности. В них привнесен дух неформального образования, предоставлено значительно большее пространство для самостоятельности детей и педагогов, обогащено содержание занятий внепрограммным материалом, учтены (в той или иной степени) интересы и потребности обучающихся в новых знаниях и образовательных направлениях.

**Интегрированная коллективная игра.**<sup>152</sup> Интегрированная коллективная игра объединяет деятельность детей и специалистов большого количества учреждений дополнительного и общего образования. На время коллективной игры создаются творческие группы или коллективы, выполняющие различные функции. Целесообразно игру проводить вне школы, так как снимаются субъективные стороны процесса и все участники ИКД находятся в равноправных условиях. Возможно привлечение квалифицированных специалистов в области организации досуга с применением шоу-технологий. Все субъекты процесса условно делятся на следующие категории: координаторы, актив, зрители (болельщики), помощники, волонтеры и т.д.

---

<sup>152</sup>Интеграция общего и дополнительного образования : практическое пособие / под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л.Паладьева. – М. : АРКТИ, 2006. – 296 с.

*Цель технологии:* практическое применение знаний и развитие личностных качеств, приобретенных детьми в новых условиях образовательной и игровой деятельности.

*Задачи технологии:*

- активизация деятельности через применение новых образовательных форм (игровых);
- установление творческих контактов между образовательными организациями микрорайона;
- создание эффективной разновозрастной команды единомышленников;
- содействию развитию у школьников навыков самоуправления и саморазвития, выявление их творческого потенциала.

*Этапы реализации технологии.*

1 этап – *проектирование:*

- совещание по сбору предложений по организации и форме поведения интеллектуально-познавательных игр, выбор направления содержания игр;
- работа по группам – категориям участников:

Клубные школьные объединения	Организаторы-специалисты	Общественные и административные органы
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Создание команды школьников</li> <li>• Разработка программы подготовки к игре</li> <li>• Выбор тренера - наставника игр</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Создание группы разработчиков программы</li> <li>• Разработка положения игры</li> <li>• Разработка содержания, обеспечения и дизайн-оформления игр</li> <li>• Выбор «ведущих» и координатора проекта</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Поиск финансирования и кадрового обеспечения игр</li> <li>• Разработка плана проведения игр</li> <li>• Заключение договора с организациями по проведению и финансированию игр</li> </ul>

- совместная планерка по итогам проведения первого этапа, корректировка положения и принятие его к действию, определение рисков. Определение точных сроков проведения мероприятия.

2 этап – *подготовительный:*

- работа по группам – категориям участников:

Клубные школьные объединения	Организаторы - специалисты	Общественные и административные органы
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Репетиционная деятельность тренинги, тренировки по заданным темам</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Разработка содержательной части всех уровней (туров) подготовка вопросов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Закупка реквизита, сувениров, призов, грамот и т.д.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Организация детской команды с определением лидеров - организаторов и лидеров-интеллектуалов (т.е. определение ролей)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Разработка игровой интриги</li> <li>• Оснащение мероприятия концертными номерами</li> <li>• Написание музыкально-шумовой партитуры</li> <li>• Написание сценария мероприятия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формирование жюри, организация работы прессы</li> <li>• Разработка анкет, опросников</li> </ul>
--	--	--

- совместная планерка по рабочим вопросам проведения мероприятия.

3 этап – *реализация*:

- открытие игр - общий сбор; представление команд; представление официальных лиц; жеребьевка; составление турнирной таблицы; дискотека с играми и аттракционами; концертные выступления;

- соревнования: 1 тур – определение финалистов; 2 тур – определение лидеров; 3 тур - определение победителя;

- закрытие игр: номинирование участников; чествование победителей; выражение благодарности специалистам; дискотека с игровыми вставками и аттракционами.

4 этап – *рефлексия*: анкетирование участников игр и специалистов; выход газетных статей, заметок, очерков; просмотр видеofilмов, видеозаписей; совещание по итогам проведения мероприятия со специалистами образовательных организаций; определение будущих направлений деятельности; финансовый отчет.

*Способы реализации технологии*: создание временных детских объединений по определенному виду деятельности; проектирование и программирование организационной деятельности, содержание мероприятия; анализ состояния проблемных видов деятельности и уровня развития детской локальной группы в «начало и конце пути»; создание программ, сценариев, договоров о совместной деятельности; применение принципов шоу-технологии; привлечение общественных и административных организаций, СМИ; мониторинг состояния взаимодействия различных категорий субъектов; применение PR-технологий (реклама); разработка положения, программы, правил для участников, критерий оценивания игры; выработка требований к участнику коллективной игры; оперативные планерки, совещания с целью выработки единых решений и функций деятельности по категориям участников; создание

совета игры.

Для того чтобы технология успешно прошла все стадии от проектирования и до рефлексии, необходимо включение в организацию функциональных групп разработчиков, координаторов, актив, ведущих мероприятий, оформительской группы, хозяйственной группы, СМИ.

**Интегрированная образовательная экспедиция**<sup>153</sup> предполагает знакомство обучающихся с памятниками живописи, архитектуры, скульптуры и зодчества, дворцовой, усадебной и парковой архитектурой, способствует духовно-нравственному, эмоционально-ценностному развитию личности и воспитанию «чувства Родины» у ее участников.

*Основные цели технологии:* пробуждение у участников (учащихся, их родителей, педагогов) чувства национальной гордости, патриотизма; расширение духовного опыта учащихся и педагогов путем восприятия «живого знания»: от эмпирической действительности через познание и переживание увиденного к пониманию; пробуждение у учащихся интереса к изучению художественного наследия великих русских писателей, художников, архитекторов, скульпторов, к изучению их биографий и творческого наследия; включение их в исследовательскую деятельность литературоведческого, культурологического, исторического и социологического характера.

Основой для определения тематики и маршрутов интегративных образовательных экспедиций смогут стать учебные программы по курсам русской литературы и эстетики, а также возрастные и психологические особенности обучающихся в основной и средней (полной) общих школах.

*Этапы организации экспедиции:*

I этап – *подготовительный*, включает в себя изучение эпохи, знакомство с биографией писателей, художников и их творческим наследием. Реализация этого этапа предполагает подготовку и проведение учащимися совместно с учителем «заочной экскурсии».

---

<sup>153</sup>Интеграция общего и дополнительного образования : практическое пособие / под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л.Паладьева. – М. : АРКТИ, 2006. – 296 с.



Уже на этом этапе учащиеся делают свои маленькие «открытия» и делятся ими со своими одноклассниками. Рождается активное внутреннее стремление к познанию нового, которое воплощается в желании школьника увидеть своими глазами литературные, культурные, исторические места России, связанные с жизнью и творчеством выдающихся людей нашей Родины. Участники предстоящей экспедиции составляют ее проект, определяют индивидуальные (или групповые) исследовательские задания. Учитель литературы проводит мастерскую построения знаний по разработанному маршруту.

II этап – *экспедиционный*, это само путешествие во времени и пространстве, которое включает сбор необходимых для выполнения проекта материалов, впечатлений, наблюдений, переживаний. Этот этап осуществляется «здесь и сейчас».

III этап – *исследовательский*, на этом этапе происходит обобщение, систематизация и оформление материалов, собранных в процессе экспедиции, выполнение заданий экспедиции, написание учебно-исследовательской работы, подготовка к их публичной защите. Кроме того, после возвращения из интегративной образовательной экспедиции может быть организована работа спецсеминара, занятия которого обобщают, расширяют и углубляют какой-либо аспект экспедиции.

IV этап – *рефлексивный*, где каждый участник экспедиции (и педагог, и обучающийся) оценивает личную значимость данной экспедиции и выполненной проектной работы.

Когнитивным результатом интегративных образовательных экспедиций является «живое знание», знание осмысленное и окрашенное эмоциями и переживаниями. Познавательная ценность экспедиций органично слита с их воспитательной направленностью. Расширяя кругозор учащихся, углубляя их знания о писателях, художниках, архитекторах и созданных ими произведениях искусства, посещение исторических и литературных мест одновременно воспитывают патриотические чувства, уважение к культурным традициям своего народа, любовь к родному слову. Исследовательский результат участия педагогов и детей в интегративных образовательных экспедициях может быть представлен на уровне детей в виде маршрутов интегративных образовательных экспедиций, а на уровне учителей – в виде методических рекомендаций по освоению данной формы организации образовательного процесса.

Творческим результатом являются многочисленные работы, которые начинают создаваться непосредственно во время экспедиций в виде путевых дневников (путевых заметок, эссе, рассказов, рисунков), фото-буклетов об экспедиции, творческих отчетов об экспедиции в разных жанрах. Личностным результатом является прежде всего обогащение культурного и духовно-нравственного опыта участников проекта.

**Технология педагогических мастерских.**<sup>154</sup> Задача педагогических мастерских – побуждать ребенка к самостоятельности, инициативе, активности. В опыте современного отечественного образования присутствуют разные типы мастерских: мастерские конструирования или построения знаний, мастерские письма, мастерские отношения или позиционные мастерские, проектные мастерские и мастерские сотрудничества, мастерские ценностных ориентаций и мастерские интерпретации текста. Наиболее разработанными и востребованными являются мастерские построения знаний. Они дают возможность создать новый опыт в современной школе, прожить этап эволюционного перехода от уроков к мастерским. Мастерские ценностных ориентаций решают задачи воспитания, духовного развития личности. Мастерские интерпретации текста наиболее актуальны в гуманитарном образовании, где школьники много и плодотворно работают с художественными и научными текстами.

**Мастерские ценностных ориентаций.** Знания о мастерских ценностных ориентаций может помочь педагогу и администратору образования выработать стратегию и тактику деятельности воспитателя, помочь ему сохранить творческое отношение к своему делу как к призванию.

Мы рассматриваем воспитание как сотворчество, потому что между принятием ребенка как ценности и осознанием педагогом своего призвания существует взаимозависимость. Чувство собственного достоинства, осознание ценности своей профессии помогает педагогу занять диалоговую позицию в общении с детьми и

---

<sup>154</sup>Интеграция общего и дополнительного образования : практическое пособие / под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л.Паладьева. – М. : АРКТИ, 2006. – 296 с.

понять, что «самое человеческое в человеке – это другой человек» (В.И. Слободчиков).

Главным в мастерских становится ценность как переживаемое отношение, как высокая значимость связи поколений, как сохранение культурных ценностей и создание новых. Ценности не передаются тем же путем, что и знания, путь их освоения лежит прежде всего через переживания, эмоциональный опыт, «память сердца».

Только полнота проживания каждого мгновения жизни, способность вдохновляться ею, каждым ее даром и событием открывает человеку многообразие связей с миром, развивает стремление размышлять о них, о смысле жизни и ее ценностях. Человек открывает разнообразие своих жизненных ролей: ребенка, ученика, студента, семьянина, друга, отца или матери, воспитателя, профессионала-мастера – и выстраивает свой мир ценностей, строит свой дом под солнцем (или кроной дерева, как это делал Одиссей). В этом опыте возможно деятельное воплощение любви к ближнему, отношений товарищества, чувства ученичества, причастности к судьбе Отечества, «благоговения перед жизнью». Философия воспитания доказывает, что это возможно и имеет смысл только для человека, в систему ценностей которого вошло следующее: человек, его духовное и физическое здоровье; духовность как активное внутреннее стремление к истине правде, добру и красоте; любовь и мир как сущностные человеческие отношения; Отечество, род, семья, язык, традиции как основания социального бытия; познание и возможность творчества; свободный труд и его результаты, сохраненные в культуре; природа с ее «языком» и всеми проявлениями жизни.

*Целью мастерских ценностных ориентаций* является создание опыта сотворчества, в котором «переживаются» нравственные, эстетические, социальные ценности, происходит принятие человеком их в свой духовный мир, формируется отношение к «человеческому в человеке».

Тематика мастерских отражает тот выбор ценностей, которые стоят в центре размышлений педагогов и жизненных потребностей школьников. Назовем некоторые из них: ценность жизни, детства, дома, семьи, любви, дружбы, творчества, чтения и письма, книги, слова, диалога, игры, опыта, познания.

Для понимания смысла и атмосферы мастерских, нужно обя-

зательно принять в них живое участие, не наблюдать со стороны, скептически на все «посматривая», а именно включиться в каждый ее этап, «прожить» мастерскую. Особенности деятельности мастера можно охарактеризовать так. Мастер постоянно:

- размышляет над смыслом выбранного пути, держит в поле своего зрения цель, как факел, освещающий путь всем участникам мастерской;
- помнит, что ценности не заучиваются, а переживаются, поэтому для их принятия нужна «встреча» взрослого и ребенка;
- знает, что никто из участников мастерской не должен уйти обиженным;
- учитывает, что каждый человек имеет свой жизненный опыт и может им пользоваться по своему выбору и усмотрению;
- создает условия для творчества и поиска, фантазии и воображения;
- чувствует, что мастерская имеет свой ритм и интонацию, поэтому не разрушает движение и атмосферу мастерской, а поддерживает их;
- верит в то, что всегда существует более чем один способ достижения какой-либо цели, и что каждый может совершить свое открытие.

Мастерские могут быть использованы в разных контекстах, чтобы подтвердить, изменить или расширить чьи-то ценности. Мастерские подводят нас к тому, чтобы взглянуть на нашу жизнь и опыт таким способом, который изменяет привычную перспективу, понимание или отношение. Мастерские могут корректировать, расшатывать привычную систему ценностей или, наоборот, выстраивать ее. Открывая человеку привлекательность духовно-нравственных ценностей, мастерская выстраивает отношение к ним, создает пространство для пережитого и осмысленного выбора.

Разнообразный профессиональный и личностный контекст мастерских расширяет диапазон их использования: от классных часов до педагогических советов, от заседаний клубов по интересам до родительских собраний.

***Мастерские построения знаний.*** Исследования и деятельность петербургских ученых и педагогов, проведение обучающих семинаров Санкт-Петербургским университетом педагогического мастерства дают возможность широко использовать продуктивный

инновационный опыт проведения мастерских построения знаний. М.Б. Багге, Н.И. Белова, М.Г. Ермолаева, Т.Б.Казачкова, И.А. Мухина, А.А.Окунев, О.В.Орлова проанализировали достоинства мастерских, сравнили их с уроками, показали развивающий потенциал мастерских и широкий спектр их возможностей по развитию творческих способностей детей и взрослых.

Принципиальная позиция мастера определяется принципами и правилами ведения мастерской: ценностно-смысловым равенством всех участников мастерской, правом каждого преодолевать свои затруднения и ошибки, отказ от оценочной деятельности и реализация идей «педагогике успеха», когда важнее внешнего контроля самооценка и самокоррекция, значительный элемент неопределенности, неясности в содержании заданий. Мастерская предполагает такую организацию и перестройку реального пространства, в котором возможны диалог и полилог, решительно ограничивающие монолог мастера и его участие как авторитета и руководителя.

Организация коллективной творческой деятельности детей и взрослых в мастерской имеет свои закономерности, так называемый алгоритм, позволяющий каждым этапом его реализации подготовить следующий шаг продвижения к цели. Тот, кто знаком с технологией педагогических мастерских, знает, что удовольствие приносит не только момент проведения мастерской, но и процесс ее подготовки.

Алгоритм построения мастерской включает следующие этапы.

*Начало мастерской (индуктор)* – первое задание в мастерской, мотивирующее дальнейшую деятельность участников. Оно актуализирует личный опыт каждого и создает ситуацию выбора, сбора ассоциаций, пробуждает фантазию и познавательный интерес, включает в деятельность.

*Первый этап* работы с материалом, информацией, ситуацией, опытом отношений. Он включает создание творческого продукта, социализацию, т.е. предъявление созданного продукта всем участникам мастерской, промежуточную рефлексию и самокоррекцию деятельности. Эта работа сопровождается активизацией познавательного интереса, завершается формированием вопросов.

*Второй этап* обращает к новой информации, ее обработке (составлению схем, афиш, рисунков, планов, проектов, газет), к корректировке творческого продукта. Социализация (обсуждение в группе), возникновение «разрыва» между старым и новым пони-

манием, представлением, выдвижение гипотез, вариантов суждений, новых вопросов – кульминационный момент мастерской. «Афиширование» предполагает представление участниками своих открытий, позиций, проектов, афиш, текстов, ситуаций.

*Рефлексивный этап* – завершение работы общим анализом пережитого, понятого, открытого в себе. Рефлексия может завершиться выходом на новые проблемы. На этом этапе дети учатся анализировать свой личный духовный, нравственный, познавательный опыт, свое отношение и настроение, учатся высказывать свои суждения открыто, искренне, тактично по отношению к другим.

### **Праздник знаний и творчества (творческий отчет).<sup>155</sup>**

Творческий отчет как праздник знаний и творчества может быть проведен в масштабах всей школы, параллели классов, в одном классе. В нем могут участвовать дети всех возрастов. По времени продолжается один день или более. По сути, праздник – это творческий отчет коллектива(ов) классов и творческих объединений и отдельных учащихся за определенный период времени (чаще – за учебный год). Целесообразно, чтобы праздник стал традиционным (ключевым) делом коллектива.

В процессе использования данной технологии решаются следующие задачи:

- развитие познавательных интересов и познавательной активности учащихся;
- выявление и повышение авторитета наиболее любознательных и способных к учебному труду школьников;
- создание ситуаций, позволяющих каждому ученику проявить себя в одном из видов познавательной деятельности;
- проверка опорных учебных умений и навыков;
- интеграция основного и дополнительного образования в условиях школы.

Концептуальными идеями технологии являются идея интеграции педагогических воздействий в целостном педагогическом процессе (на уровнях содержания, организации деятельности, субъектов) и теория коллективной творческой деятельности

---

<sup>155</sup>Интеграция общего и дополнительного образования : практическое пособие / под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л.Паладьева. – М. : АРКТИ, 2006. – 296 с.

И.П.Иванова (основная форма реализации технологии – коллективное творческое дело).

В процессе использования технологии можно выделить три этапа: подготовительный, проведения праздника знаний и творчества и заключительный, этап подведения итогов.

Подготовительный этап – самый продолжительный по времени и длится, по сути, целый год – от одного праздника до другого. К празднику учащиеся готовятся в процессе занятий в классе и творческих объединениях. Деятельность учителей-предметников и руководителей клубов, кружков, секций тесно взаимосвязана и направлена на развитие познавательных интересов школьников, их творческих способностей. Этому могут способствовать разработка и последующая реализация интегрированных программ. В них четко прописываются «функциональные обязанности» педагогов основного и дополнительного образования.

К празднику коллективы классов, творческих объединений, отдельные учащиеся готовят выставки, художественные выступления, выпускают газеты, рукописные журналы и сборники печатных работ, пишут рефераты и отчеты по научным исследованиям и др. На некоторое время школа (или отдельные ее структурные подразделения) превращаются в творческий центр, в котором проводятся выставки, конференции, организуются литературные концерты и дискуссии. На праздник приглашаются друзья школы (класса), известные люди города или района.

Этап проведения праздника может быть организован по-разному, но и здесь стоит поддерживать некоторые традиции. Так, целесообразно проводить коллективное дело по возрастным группам (младшие школьники, подростки, старшеклассники). При этом старшие выступают одними из организаторов и консультантов в подготовке КТД для младших учащихся. Педагоги выступают не только в роли руководителей, но и рядовых участников. Одно из коллективных творческих дел стоит провести как массовую акцию (театрализованное представление, «Путешествие в Читай-город», «Робинзоада», научно-практическая конференция и др.).

Другое направление организации деятельности детей - творческие конкурсы. Их должно быть достаточно много; они разнообразны по содержанию и способам организации и составу участников: от математиков и химиков до любителей военной игрушки и знатоков мультфильмов, от филателистов и знатоков дорожного

движения до музыкантов и шахматистов. Главное – каждый должен иметь возможность выбрать себе дело по душе и суметь проявить себя и самоутвердиться среди сверстников.

Праздник знаний и творчества непременно должен завершиться анализом, важным и для коллектива класса, клубного объединения, школы в целом и для каждого учащегося в отдельности, прежде всего для определения дальнейшей перспективы своего творческого развития.

#### **4.7. Технологии взаимодействия педагогов и семьи<sup>156</sup>**

*© Л. В. Байбородова*

Взаимодействие педагогов и семьи направлено на решение двух основных задач:

- обеспечить благоприятные комфортные условия для воспитания, обучения и развития ребенка;
- содействовать единению, сплочению семьи, взаимопониманию родителей и детей, развитию семейных отношений.

Чтобы решить эти задачи, педагогу необходимо руководствоваться рядом положений:

- ребенок – представитель семейного коллектива; в этом коллективе есть свои традиции, правила, ценности, которые нужно знать и учитывать, взаимодействуя с ребенком и его родителями;
- воспринимать родителей как своих союзников и партнеров, помнить, что они тоже воспитатели своих детей;
- советоваться, обсуждать, а не инструктировать и требовать;
- начинать общение с родителями с положительной информации о ребенке;
- не допускать критики в адрес семьи, ребенка в присутствии других людей;
- ребенок - представить семьи, поэтому нельзя воздействовать на ребенка, не согласуя свои действия с родителями;
- проблема ребенка – это проблема семьи, нельзя ее решать

---

<sup>156</sup> Байбородова Л.В., Белкина В.В., Харисова И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования : учебное пособие / под общ. ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014.



без участия родителей;

- изначально представлять проблему ребенка для родителей как свою профессиональную проблему, которая волнует педагога, и он не знает, что с ней делать;

- каждому родителю найти дело в коллективе класса, которое выгодно, полезно его ребенку;

- нецелесообразно разделять деятельность детского и родительского коллективов в тех случаях, когда взаимодействие взрослых и детей развивает их отношения, сближает родителей и детей, сплачивает семью.

Назовем основные направления взаимодействия педагогов и семьи:

- установление и формирование доброжелательных и доверительных отношений между педагогами и родителями;

- взаимодействие педагогов и родителей с целью оказания помощи ребенку в решении его проблем;

- развитие взаимодействия детей и родителей, отношений взаимопонимания и взаимоуважения в семье;

- развитие самоуправления в родительском коллективе;

- повышение психолого-педагогической культуры родителей;

- координация деятельности учителей и специалистов по оказанию поддержки семье.

На каждом направлении используются самые различные технологии организации совместной деятельности детей и их родителей, о которых идет речь в данной монографии. Среди них, прежде всего, коллективная творческая деятельность, проектная деятельность, дискуссионные технологии. Общая технология психолого-педагогического сопровождения ребенка, технология решения педагогических проблем, технология проектирования индивидуальной образовательной деятельности и другие могут применяться педагогами и для сопровождения семьи, при взаимодействии с родителями.

В этом разделе мы остановимся на технологиях, которые могут использоваться при организации взаимодействия педагогов и семьи в конкретных, наиболее типичных ситуациях.

**Первая встреча с родителями.** Среди форм работы педагога, классного руководителя с родителями особенно востребованы и эффективны индивидуальные формы взаимодействия. Наиболее распространенной из них является встреча педагога с родителями.

Такая форма на первый взгляд кажется несложной, но на самом деле каждая деталь ее может существенно повлиять на дальнейшие отношения взрослых людей, от взаимодействия которых зависят жизнь, учеба, достижения ребенка. Особенно важно продумать, спланировать и подготовить первую встречу с родителями, так как от установления первого контакта классного руководителя, учителя с родителями в значительной мере зависит характер их дальнейших взаимоотношений. Рассмотрим общие этапы подготовки и проведения такой встречи.

**1. Изучение классного коллектива.** Сбор информации о семьях, детях, коллективе из различных источников (от воспитателя детского сада или предыдущего классного руководителя, учителей, работающих с классом; из документов — личных дел, классных журналов). Изучение результатов (продуктов) деятельности детей и их семей (проектов, сочинений, творческих и конкурсных работ и др.).

Прежде всего следует определить общие особенности детского коллектива, коллектива родителей, их достоинства, сильные стороны, показывающие следующее:

- отношение учащихся друг к другу, людям (общительность, откровенность, чуткость, доброту, честность, справедливость, верность, отзывчивость);

- отношение к деятельности (активность, предприимчивость, целеустремленность, ответственность, трудолюбие, увлеченность, творчество, работоспособность, усидчивость, эрудированность, последовательность и др.)

- отношение к общественной и личной собственности (аккуратность, бережливость, экономность);

- отношение к себе (скромность, самокритичность, требовательность, самолюбие, чувство собственного достоинства и др.).

Важно собрать возможную информацию об особенностях семейного воспитания, о взаимоотношениях детей и родителей, об интересах и увлечениях родителей, детей, семей, их возможностях участия в жизни классного коллектива. Хорошо, если удастся пригласить актив и желающих родителей, чтобы обсудить материалы и ход первой встречи классного руководителя с родителями.

Результатом педагогической деятельности на этом этапе являются:

- краткая, позитивная общая характеристика ученического и

родительского коллектива, которая может быть предложена для обсуждения с родителями;

- список выявленных проблем (который не оглашается, но по возможности в дальнейшем проверяется, уточняется в процессе коллективного целеполагания и планирования);

- подготовка персональных обращений классного руководителя к родителям с конкретными предложениями и просьбами по участию родителей в делах класса, школы.

**2. Подготовка и проведение первой встречи классного руководителя с коллективом родителей.** Такая встреча может пройти в виде «Вечера знакомств». Результат ее можно определить следующим образом:

- установлен взаимноположительный, доброжелательный контакт между классным руководителем, учителями класса и родителями;

- определены общие перспективы в воспитании и образовании детей;

- обсужден первый вариант правил взаимодействия педагогов и родителей;

- родители смотивированы на совместную деятельность по организации обучения и воспитания детей;

- определены конкретные ближайшие действия родителей по участию в делах класса;

- распределены первые поручения между родителями.

**3. Мотивация родителей на индивидуальную встречу классного руководителя с семьей.** Один из проверенных практикой приемов мотивации может быть следующим. В завершение первого родительского собрания классный руководитель обращается к родителям с такими словами: «Уважаемые родители, мы сегодня очень активно и заинтересованно обсуждали нашу совместную работу, мы говорили о наших общих классных делах. Но каждая семья - особенная, а каждый ребенок — неповторим. Очень бы хотелось пообщаться с каждым из вас и обсудить, как помочь ребенку добиться успехов. Хотелось бы лучше узнать друг друга, ваших детей, чтобы помочь им в случае каких-либо затруднений. Важно договориться о наших согласованных действиях в дальнейшем. Если есть желание и возможность, предлагаю вам, вашей семье определить удобное время встречи со мной. Меня может устроить любой вариант встречи (определяются возможные сроки) либо в

школе, в нашем классе, либо у вас дома, если вам так будет удобнее. Свои предложения сообщите, пожалуйста, лично или через детей, устно или письменно».

В случае отсутствия родителей на собрании педагог может отправить письмо с таким текстом, чтобы родителям захотелось ближе познакомиться с классным руководителем и высказать свои пожелания, просьбы, поделиться своими проблемами.

Результат этапа — предложение родителей о встрече с классным руководителем.

**4. Подготовка классного руководителя к первой встрече с семьей, родителями ребенка,** цель которой - установить доверительные отношения с родителями и договориться о совместных действиях на ближайший период. В связи с этим чрезвычайно важно продумать специальные приемы, которые помогут классному руководителю в достижении намеченной цели:

- взять у учителей интервью, основу которого составляет положительная информация о ребенке (что у него хорошо получается; какие у него положительные качества и как это проявляется; возможно письменное оформление интервью, которое может быть передано родителям);

- провести с помощью психолога изучение важных качеств детей, выявить уровень их сформированности и подготовить обобщенный вариант выводов, важных для родителей (с опорой на позитив);

- собрать лучшие учебные и творческие работы, возможно, выполненные специально по договоренности с учителями-предметниками;

- вспомнить и собрать интересные факты, события из школьной жизни ребенка, подтверждающие его достоинства;

- подготовить письменные отзывы одноклассников о ребенке, творчески оформленные (такая работа может быть выполнена на каждого ученика в микрогруппах в начале года при организации коллективного целеполагания и планирования) с целью формирования позитивного отношения детей друг к другу.

Результат деятельности педагога на данном этапе:

- собранная информация о ребенке систематизирована, оформлена и подготовлена для представления родителям;

- составлен примерный план встречи, определены вопросы для обсуждения.

**5. Проведение встречи.** Первая встреча классного руководителя с каждой семьей неповторима. Успех ее во многом зависит от того, насколько профессионально подготовлен педагог, от его личных качеств, умений устанавливать контакт с новыми людьми, слушать собеседника, вести разговор, корректно задавать вопросы; способностей к импровизации, мобильности, гибкости. Можно предложить примерный план такой встречи:

а) выражение удовлетворения и благодарности в связи с тем, что родители пожелали встретиться с классным руководителем; знакомство участников встречи (каждый скажет о себе, что считает важным, но возможны уточняющие вопросы, связанные с профессией, увлечениями, семейными традициями, родословной и др.);

б) собственное позитивное мнение о ребенке, эмоциональная оценка его достоинств;

в) представление той информации о ребенке, которая была собрана на подготовительном этапе;

г) предложение родителям выразить свое мнение об услышанном (что для них оказалось особенно важным, новым, вызвало особое удовлетворение), их оценка предложенной классным руководителем информации;

д) обсуждение вопросов, которые волнуют родителей;

е) выяснение пожеланий родителей, предложений в адрес классного руководителя, учителей, организации учебного процесса, воспитательной работы;

ж) определение задач в воспитании и обучении ребенка, конкретных действий родителей, ребенка, классного руководителя на ближайший период;

з) предложение родителям составить программу воспитания, образовательной деятельности или решения наиболее актуальной проблемы для развития и обучения ребенка (эта работа может быть перенесена на следующую встречу, если собеседники не готовы к ее обсуждению на данный момент);

и) обращение классного руководителя с конкретными предложениями по участию родителей в делах класса, обсуждение предложений;

к) определение удобных для родителей способов взаимодействия и обмена информацией с классным руководителем, учителями;

л) завершение беседы словами благодарности и пожеланиями в адрес семьи.

Содержание встречи, состав ее участников зависят от возраста детей, особенностей родителей, семьи, опыта и авторитета педагога, а также многих других факторов. Поэтому предлагаемый план встречи может быть лишь возможным ориентиром в построении разговора с родителями. В любом случае недопустимы формализм, назидание, поучение со стороны классного руководителя. Лучше, если педагог будет терпеливым слушателем, незаметно ведущим и направляющим разговор, задавая в нужный момент важные для семьи и своей профессиональной деятельности вопросы.

При подготовке и проведении встречи классному руководителю необходимо предусмотреть участие в этой встрече ребенка. Характер участия, включенность школьника в разговор взрослых людей зависит от его возраста, отношений в семье. Эта проблема решается совместно педагогом, родителями и учеником, но последнее слово остается в данной ситуации за родителями. Вероятно, включенность ребенка в разговор взрослых зависит от обсуждаемых вопросов и на разных этапах встречи может меняться.

Результат встречи:

- установление доверительных отношений между педагогом и родителями;
- договоренность родителей и классного руководителя о согласованных действиях в организации воспитания и обучения школьника;
- определение заказа родителей, ребенка на образовательные услуги, совместных планов педагога и семьи на ближайший период.

**6. *Последствие.*** После встречи педагог выполняет следующие действия:

- посылает письмо (или звонит) родителям с благодарственными словами и ответами на вопросы, на которые не удалось при встрече дать исчерпывающие ответы;
- учитывает просьбы, предложения родителей, доводит до сведения тех, кому они адресованы, информирует об этом семью;
- анализирует встречу и знакомит с результатами встречи тех, кто участвует в обучении и воспитании ребенка, дополняя важными сведениями ранее имеющуюся информацию, которую важно учитывать во взаимодействии с ребенком и семьей;
- вносит коррективы в имеющиеся планы, уточняя участие родителей, семьи в делах класса, школы;
- определяет план дальнейших действий по развитию взаи-

модействия с семьей, сопровождению ребенка и семьи;

- выявляет, анализирует проблемы ребенка, планирует встречу по обсуждению и решению наиболее актуальной проблемы.

**Решение проблемы ребенка.** Наиболее типичной ситуацией для взаимодействия с родителями является необходимость решения проблемы ребенка. В связи с этим предлагаем примерный алгоритм действий субъектов данной ситуации.

Данная технология тесно связана с технологией решения педагогической проблемы. Целесообразно обратиться к этому материалу, так как, прежде чем выходить на контакт с родителями для обсуждения проблемы ребенка, самому педагогу важно пройти путь ее анализа и иметь предварительный вариант решения проблемы для обсуждения с родителями.

Заметим, что педагоги часто пытаются решать возникшую у ребенка проблему сами, в одиночку, что приводит к разным негативным последствиям, например:

- учитель может ошибаться, не зная всех обстоятельств и причин возникновения проблемы, и принять неправильное решение, ведущее к возникновению непредвиденных конфликтов с ребенком и родителями, а возможно, и учащимися всего класса;

- педагог берет всю ответственность за решение проблемы на себя и теряет союзников в лице родителей, которые могли бы содействовать в более успешном и быстром решении проблемы ребенка.

В интересах всех участников образовательного процесса важно объединить усилия взрослых и самого ребенка для решения возникших проблем. Предлагаем примерные этапы деятельности субъектов по решению проблемы ребенка.

**1. Выявление и актуализация проблемы ученика,** которая может быть обнаружена в конкретной ситуации и четко обозначена только педагогом (педагогами) либо она может осознаваться и родителями. Во втором случае действия педагога значительно облегчаются. Поэтому далее мы покажем вариант, когда проблема родителями не выявлена, не осознается ими.

**2. Подготовка педагога к беседе с родителями.** Прежде чем обсуждать проблему ребенка с родителями, необходимо следующее: а) обсудить ее с коллегами и специалистами, чтобы иметь предварительный вариант решения; б) спланировать процесс обсуждения проблемы с родителями, определить свои действия на каждом эта-

пе; в) продумать, как подвести родителей к принятию предварительно выработанного педагогом решения или обоснованно проверить и откорректировать предполагаемый вариант.

**3. Приглашение родителей для обсуждения проблемы.** Педагог выходит на контакт с родителями и предлагает встретиться. Педагог подчеркивает, что возникла необходимость посоветоваться с родителями, так как у него не получается решить самому возникшую проблему. Педагог представляет проблему ребенка как свою личную проблему.

**4. Выражение позитивного отношения к ученику.** Педагог начинает разговор с положительной информации о ребенке (перечень положительных черт характера, хороших тенденций в развитии ученика, характеристика его заметного или значительного продвижения в учебе, преодолении негативных явлений прошлого), находит примеры о его положительных поступках, действиях, даже если это встреча с родителями трудного, проблемного ученика. Что дает этот элемент встречи с родителями? Прежде всего взаимное расположение родителей и педагога: психотерапевтический настрой, самовнушение педагога о том, что он имеет дело с нормальным ребенком, в котором много хорошего (даже если это хорошее и не видно невооруженным глазом). Это также положительный настрой родителей на педагога и внимательное восприятие его советов со стороны родителей. Постепенно в сознании родителя утверждается мысль: «Он (она) так же, как и я, любит моего ребенка, уважительно к нему относится, ему (ей) можно доверить мои заботы и тревоги: вот кто мне может помочь». Это очень важно, так как предмет озабоченности и у школьного педагога, и у родителей один — проблемы ребенка, которые ему нужно помочь решить.

**5. Формулировка проблемы, возникшей у педагога, и ее обоснование.** Следующий этап может быть выражен в словах педагога: «...но меня беспокоит...». И дальше суть того негативного, ради чего встреча и задумана. Педагог может подчеркнуть при этом, что у него не получается ее решить, вероятно, он что делает не так, что-то не знает или не учитывает во взаимодействии с ребенком. Далее - обращение к родителям с просьбой высказать свое мнение по поводу проблемы. Важно, чтобы родители были настроены на обсуждение, приняли эту проблему и подтвердили ее наличие. В ином случае педагогу очень важно убедительно и в то же время корректно показать наличие проблемы, чтобы побудить родителей



к ее обсуждению.

В пределах допустимого возможно выражение недовольства, негодования, возмущения в форме беспокойства: «Мы любим, уважаем, ценим ребенка и в равной мере заинтересованы в его успехах». Такая постановка проблемы обеспечивает заинтересованность, доброжелательность, общую озабоченность, разумное принятие родителями сообщения о чем-то негативном в их сыне (дочери).

**6. Выявление и анализ причин,** породивших данное негативное явление в личности ученика, тех обстоятельств, в которых оно имеет место дома и в школе, следствием каких других явлений и процессов является. Здесь чрезвычайно важны взаимная заинтересованность педагогов и родителей, их взаимная расположенность и доверительность, полная откровенность, ибо в противном случае сокрытие важных причин одной из сторон ведет к выбору неадекватных средств методов и приемов воспитательного воздействия. Педагог задает вопросы родителям, которые позволяют ему проверить свои предположения, сомнения, выявить обстоятельства, которые могли возникнуть дома и повлиять на возникновение проблемы. При этом важно контролировать тональность и корректность постановки вопросов, в случае затруднений предлагать родителям варианты ответов, высказывать предположения. В результате совместного обсуждения и размышления воспитателям ребенка необходимо прийти к согласию по поводу причин возникновения проблемы, негативного явления, чтобы перейти к конструктивному обсуждению путей, способов решения этой проблемы.

**7. Выбор наиболее эффективных мер, согласованных воспитательных действий и способов взаимодействия с ребенком по решению его проблемы.** Педагог и родители определяют общие задачи, систему необходимых действий, выявляют возможности всех субъектов, способных участвовать в решении проблемы, в том числе и самого ребенка, его товарищей по классу, конкретно определяют их ответственность и порядок действий. Участие определенных лиц в решении проблемы ребенка зависит от особенностей самой проблемы, способностей ребенка, возможностей семьи и имеющихся условий коллектива класса, школы.

**8. Выработка единого стиля и тона,** педагогического такта, общих критериев оценки поступков и личности ребенка, правил взаимодействия с ребенком; договоренность о согласованности в использовании избранных средств, методов и приемов. Это общие

договоренности типа: «Давайте не будем унижать его (ее) подозрением (недоверием, мелочной опекой...)», «Надо отныне дать ему (ей) больше самостоятельности и в школе, и дома», «Нам, очевидно, надо почаще контактировать, чтобы не утратить так необходимого сейчас контроля», «К вашему ребенку нужно повышать требования и дома, и в школе», «Нужно переменить тактику строгости и уличений в мелочных проступках на доверие и незаметный для подростка контроль», «Чтобы сформировать культуру поведения наших детей, мы сами должны быть предельно дисциплинированы и культурны» и т. п.

Данный этап завершается определением правил взаимоотношений всех, кто причастен к решению проблемы ребенка, уточнением порядка и сроков намеченных действий.

**9. Анализ итогов обсуждения проблемы с родителями.** В завершение совместного обсуждения проблемы родителям предлагается оценить проделанную работу, высказать свою позицию, охарактеризовать свое отношение к тому, что совместно решено.

**10. Последействие.** Педагог также анализирует встречу с родителями и предпринимает следующие действия:

- уточняет первоначальные представления о причинах возникновения проблемы;
- вносит коррективы в свои первоначальные замыслы в способы решения проблемы;
- согласовывает действия с теми, кто может содействовать решению проблемы;
- продумывает, как будет отслеживать процесс решения проблемы.

В полной мере проанализировать и оценить успешность решения проблемы можно после того, как выполнен намеченный план действий субъектов.

Очевидно, что у детей возникают очень разные трудности и сложные ситуации, поэтому подчинить действия педагога каким-либо жестким правилам и строгому порядку невозможно и недопустимо. В каждом случае при соблюдении общей логики, этапности решения проблемы порядок, характер, объем действий педагога будут различаться. Возможно, потребуется не одна встреча с родителями, чтобы разобраться в проблеме ребенка, возможно, возникнет необходимость приглашения для обсуждения сложных вопросов специалистов и др.

Предмет особой заботы педагога — конфликты и проблемы в отношениях «родители - школа», «родители – ребенок». Они могут быть разнообразны, как разнообразны и причины, их породившие. К ним надо относиться особенно серьезно, ибо они нарушают единство и системность воспитательного процесса. Надо тщательно изучить причины, расстановку позиций всех участников конфликта и в логике названных выше этапов выстраивать взаимодействие с родителями с целью конструктивного решения проблем.

**Классное собрание.** Одной из основных форм взаимодействия педагогов и семьи является классное собрание, подготовку и проведение которого можно представить технологично.

Классное собрание - это основная форма самоуправления, взаимодействия детей и родителей. Главное его назначение - принятие решений по актуальным проблемам, затрагивающим интересы детей и родителей. Опытные педагоги практически все вопросы жизнедеятельности детей и родителей, начиная с коллективного планирования на учебный год и завершая коллективным анализом в конце года, обсуждают на совместном собрании детей и родителей.

Можно выделить плановые (4-5 в год) и экспромтные (по инициативе родителей или по предложению педагогов, детей для оперативного решения возникшей проблемы) классные собрания.

Целесообразно различать организационные и тематические собрания:

- **организационные**, на которых решаются вопросы организации жизнедеятельности коллектива детей и родителей (составляются и утверждаются планы работы, избирается родительский комитет, распределяются общественные поручения, разрабатываются мероприятия с участием родителей, анализируется и оценивается образовательный процесс, достижения классного коллектива);

- **тематические**, предусматривающие принятие решений по конкретной проблеме.

Главными показателями успешного и эффективного классного собрания являются:

- активное участие родителей и детей в процессе подготовки и проведения собрания;

- атмосфера заинтересованного обсуждения поставленных вопросов;

- добрые, доверительные отношения, доброжелательность, взаимопонимание, взаимопомощь;

- конструктивность, умение прийти к согласию при столкновении интересов;
- конкретность и реализация принятых решений;
- активность, инициативность взрослых и детей в реализации решений.

К основным элементам подготовки классного собрания можно отнести следующие:

- выбор (уточнение) темы собрания;
- определение задач классного собрания;
- изучение классным руководителем и другими организаторами собрания научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме;
- проведение микроисследования в сообществе детей и родителей;
- определение вида, формы и этапов родительского собрания, способов и приемов совместной работы его участников;
- приглашение родителей и других участников собрания;
- разработка решения собрания, его рекомендаций, памяток родителям и детям;
- оборудование и оформление места проведения родительского собрания.

Подготовка классного собрания.

**1 этап. Выбор темы собрания.** Избираемая для обсуждения тема не должна быть случайной. Ее выбор обуславливается целевыми ориентирами жизнедеятельности классного коллектива, закономерностями развития личности школьника, особенностями протекания процессов обучения и воспитания, логикой формирования педагогической культуры родителей, стратегией построения и совершенствования взаимоотношений школы и семьи.

**2 этап. Определение задач собрания,** что определяет и вопросы для обсуждения. В качестве ориентиров организаторами собраний могут быть определены следующие общие задачи:

- способствовать выявлению и решению актуальных проблем воспитания и обучения школьников;
- содействовать сплочению классного коллектива, вовлечению пап и мам в жизнедеятельность классного сообщества;
- выработать коллективные решения и единые требования к воспитанию детей, обеспечить интеграцию усилий семьи и педагогов в деятельности по развитию личности ребенка;

- пропагандировать опыт успешного семейного воспитания, предотвращать возможность совершения родителями неверных действий по отношению к своему сыну или дочери;

- проанализировать состояние проблем, наметить пути и способы совместной деятельности педагогов, учащихся и родителей по решению проблем;

- подвести итоги за четверть, полугодие или учебный год.

**3 этап. Изучение научно-методической литературы, опыта других коллективов по решению сходной проблемы.** Глубокое и детальное рассмотрение вопросов, включенных в повестку родительского собрания, невозможно без опоры на теоретические источники и накопленный опыт работы по решению схожей проблемы в других сообществах родителей и педагогов. Поэтому классному руководителю, педагогам и родителям необходимо обратиться к научно-методическим публикациям, изучение которых поможет выделить ключевые аспекты рассматриваемой проблемы и предварительно наметить пути и способы ее решения.

**4 этап. Проведение микроисследования** необходимо для получения дополнительной информации о характере и причинах возникновения той или иной проблемы, возможных путях и способах ее решения. Чаще всего используются экспресс-методики, не требующие больших затрат времени и усилий для подготовки и проведения исследования, обработки и анализа его результатов. К исследовательским средствам можно отнести беседы с родителями и учащимися, заполнение ими простейших тестов и анкет с небольшим количеством вопросов.

**5 этап. Приглашение родителей и других участников собрания.** Родителей целесообразно пригласить на собрание дважды: первый раз - за 2-3 недели до его проведения, чтобы они смогли заблаговременно спланировать свое участие в собрании, и второй раз - за 3-4 дня с целью подтверждения информации о дате и времени его проведения. Чаще всего соответствующие записи делают ученики в своих дневниках, реже используют изготовленные школьниками открытки-приглашения с текстом примерно такого содержания:

*Уважаемые Евгений Николаевич и Лариса Леонидовна!*

*Приглашаем вас принять участие в классном собрании на тему «...», которое состоится 13 апреля в 18 часов в учебном кабинете нашего класса. Надеемся, что вы выскажете свое мнение*

по обсуждаемой проблеме.

*С надеждой на сотрудничество*

*Галина Сергеевна и члены родительского комитета.*

Забываясь об обеспечении явки родителей, нельзя забывать о своевременном приглашении других участников собрания. Ими могут стать представители администрации учебного заведения, учителя-предметники, школьный библиотекарь, психолог, социальный педагог, работники учреждений культуры, медицины, правоохранительных органов и др.

**6 этап. Разработка решения собрания, его рекомендаций, памяток родителям.** Решение - обязательный элемент родительского собрания. О его принятии педагоги и члены родительского комитета иногда забывают. Однако важно, чтобы каждое собрание имело последствие, направленное на совершенствование совместной деятельности семьи и школы. В противном случае трудно получить желаемый результат даже от собрания, прошедшего с высокой явкой и заинтересованным участием родителей. Поэтому классный руководитель и учитель могут за 2-3 дня до собрания составить проект его решения. Решение может иметь не только «классическую» форму - в виде перечня планируемых действий и ответственных за их осуществление, но и быть представленным в форме рекомендаций или памяток для родителей, при составлении которых целесообразно воспользоваться помощью социального педагога, психолога, библиотекаря и других работников школы. Решение собрания может составляться самими родителями и детьми в процессе его проведения, заранее в этом случае необходимо определить структуру решения и методику его разработки в ходе собрания.

**7 этап. Оборудование и оформление места проведения классного собрания.** Разумеется, собрание должно проходить в чистом, уютном и красиво оформленном кабинете. Об этом следует заранее позаботиться учителю и учащимся. В классной комнате могут быть представлены выставки творческих работ школьников (поделок, рисунков, фотографий, сочинений и т.п.) и научно-методической литературы по обсуждаемой проблеме. На доске цветными мелками пишутся тема и эпиграф родительского собрания, изображаются таблицы и диаграммы с результатами проведенного в классе микроисследования, вывешиваются плакаты с памятками для родителей. В соответствии с избранной организа-

ционной формой собрания расставляются стулья и столы, на которые кладут бумагу для записок, карандаши, ручки, фломастеры и нередко прикрепляют таблички с названиями микрогрупп.

Проведение собрания.

Классное собрание условно можно разделить на три части: вступительную, основную и заключительную.

**Вступительная часть.** При входе в классную комнату учитель встречает родителей и детей и предлагает им ознакомиться с выставками литературы и творческих работ учащихся. Затем родители и дети занимают специально оборудованные для них рабочие места.

Родительское собрание открывают и ведут, как правило, классный руководитель и представитель родительского коллектива. В старших классах ведущими могут быть родитель и ученик. Кто-то из них в своем вступительном слове объявляет повестку собрания, называет его цели и задачи, знакомит с порядком совместной работы его участников, представляет приглашенных на собрание, подчеркивает актуальность обсуждаемых вопросов. Сообщение должно быть непродолжительным, но содержать достаточную информацию для формирования у родителей и детей отчетливого представления о целевых установках и организационных моментах проводимого собрания. Важно, чтобы с первых минут участники собрания уже были мобилизованы, заинтересованы и готовы к активному участию в нем.

**Основная часть.** Этот период связан с реализацией главных идей замысла организаторов собрания. Здесь излагается наиболее важная информация, происходит коллективное ее обсуждение, осуществляется совместный поиск путей и способов решения рассматриваемой проблемы. Организация деятельности участников собрания строится в соответствии с правилами и требованиями, присущими избранной форме проведения классного собрания, будь это педагогическая мастерская, организационно-деятельностная игра или дискуссия. В любом случае необходимо сделать все для того, чтобы на собрании в атмосфере заинтересованности, доброжелательности и доверия обогащался опыт конструктивного и творческого взаимодействия детей и родителей.

**Заключительная часть.** Здесь принимаются решения и осуществляется анализ происшедшего на собрании. В данный период разрабатывается или дорабатывается предварительно подго-

товленный проект решения собрания, и затем оно утверждается с внесенными в него поправками. Очень важно, чтобы заключительный этап собрания стал прологом к дальнейшей совместной работе педагога, родителей и детей по решению проблем, выявленных в ходе обсуждения. Формирование у пап и мам установки на тесное сотрудничество со школой происходит более успешно, если собрание завершается «минутами благодарности», во время которых классный руководитель благодарит родителей за успехи в воспитании детей, отмечает тех из них, кто принимал активное участие в подготовке собрания. В завершение дети могут выступить с сюрпризом для родителей.

**Последствие.** Классному руководителю необходимо создать условия, чтобы принятые решения были реализованы, закрепить те достижения и результаты, которые получены в результате коллективного обсуждения и являются основой для развития отношений взрослых и детей. Для выяснения результативности коллективного обсуждения той или иной проблемы учитель возвращается к ней на последующих собраниях. Последствие направлено также на повышение влияния собрания на жизнь класса, воспитание и развитие учеников, формирование демократической культуры участников образовательного процесса.

Наряду с классными собраниями, предусматривающими предварительную подготовку его организаторов и участников, весьма эффективно и оперативно можно проводить **экспромтные собрания**, когда детям и родителям необходимо обсудить и принять решение по конкретной проблеме.

Этапы проведения классного собрания по решению конкретной проблемы:

1. Возникновение (выявление) проблемы, ее четкая формулировка.
2. Определение сущности проблемы.
3. Доказательство наличия проблемы (называются факты, примеры).
4. Причины возникновения проблемы.
5. Что мешает ее решению.
6. Что необходимо изменить.
7. Что можно сделать для этого:
  - а) педагогам; б) родителям; в) детям;
8. К кому обратиться за помощью.



9. Обсуждение предложений и их фиксация.

10. Принятие решений.

Основу проведения такого собрания составляет групповая работа. Группы формируются отдельно из родителей и детей, или создаются смешанные группы. Это зависит от обсуждаемых проблем и от решения участников собрания. Главное, чтобы и взрослые, и школьники, с одной стороны, имели возможность высказать свое мнение, быть услышанными, отстаивать свои интересы, а с другой - могли договориться, принять решения, которые бы устраивали все стороны.

Предлагаемые общие методики подготовки, проведения классных собраний могут применяться к проведению родительских собраний. Более того, можно комбинировать проведение классных и родительских собраний. Например, после обсуждения общих вопросов родители остаются для обсуждения проблем, которые затрагивают только их интересы, а дети в это время в другом помещении решают свои вопросы или готовят сюрприз для родителей, который представят после собрания.

Завершая, подчеркнем, что активное и творческое взаимодействие педагогов, детей и родителей повышает эффективность, качество обучения и воспитания детей. От успешного взаимодействия выигрывают все:

- у детей развиваются мотивация учения, отношения с родителями, взрослыми людьми, формируются универсальные учебные действия, школьники приобретают социальный опыт взаимодействия в семье, решения семейных проблем;

- учителя повышают свой авторитет среди родителей, детей, приобретают единомышленников и помощников в организации учебно-воспитательного процесса, развивают свои творческие способности, отношения с детьми и родителями, обогащают профессиональный опыт;

- родители лучше узнают, понимают детей и педагогов, получают удовлетворение от продуктивного взаимодействия с ними, повышают свой авторитет, занимаются самообразованием, знакомятся со школьными программами, по которым обучаются дети, и приобщаются к проектированию образовательного процесса, ощущают свою значимость в школе, улучшают навыки общения и отношения в семье.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдулина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О.А. Абдулина. - М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Аверин, В.А. Психология личности [Текст] : учебное пособие / В.А. Аверин. – СПб : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
3. Александрова, Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока [Текст] / Е.А. Александрова, Е.А. Андреева. – Москва-Тверь : «СФК-Офис», 2013. – 156 с.
4. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]: В 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. - Т.1. – 230 с. - Т.2. – 288 с.
5. Андреев, А.А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект [Текст] / А.А. Андреев, В.И.Солдаткин. - М. : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. – 168 с.
6. Ансимова, Н.П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников [Текст] : автореф. дис. ...д-ра психол. наук / Н.П. Ансимова. – М., 2007. – 51 с.
7. Байбородова, Л.В. Learning in Mixed-aged Groups of Schoolchildren [Текст] / Л.В. Байбородова // European Journal of Contemporary Education. – 2013. - Vol.(5). - № 3. - P. 132-144.
8. Байбородова, Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах [Текст] : пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л.В. Байбородова. - М. : Просвещение, 2013. - 176 с.
9. Байбородова, Л.В. Дополнительное образование как система психолого-педагогического сопровождения развития ребенка [Текст] : монография / Л.В. Байбородова, А.В. Золотарева, Л.Н. Серебренников. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 220 с.
10. Байбородова, Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза : монография [Текст] / Л.В. Байбородова, Л.Н.Артемьева, М.П. Кривунь. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. - 260 с.
11. Байбородова, Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе [Текст] : монография / Л.В. Байбородова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 281 с.

12. Байбородова, Л.В. Технологии педагогической деятельности. Часть 2. Организация деятельности [Текст] : учебное пособие; под ред. Л.В. Байбородовой / Л.В. Байбородова, Е.Б.Кириченко, С.Л. Паладьев, И.Г. Харисова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 316 с.

13. Байбородова, Л.В. Методология и методы научного исследования [Текст] : учебное пособие / Л.В. Байбородова, А.П.Чернявская. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – 283 с.

14. Байбородова, Л.В. Организация учебного процесса в сельской школе [Текст] / Л.В. Байбородова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – 245 с.

15. Байбородова, Л.В. Повышение воспитательного потенциала учебного процесса в разновозрастных группах учащихся [Текст] : учебно-методическое пособие / Л.В. Байбородова. – Ярославль : Департамент образования Ярославской области, 2008. - 183 с.

16. Байбородова, Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах [Текст] : пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников. - М. : Просвещение, 2013. - 175 с.

17. Байбородова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования [Текст] : учебное пособие; под общ. ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой / Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, И.Г. Харисова. - Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 87-121.

18. Байбородова, Л.В. Теория, методика, практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся [Текст] : монография / Л.В. Байбородова. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 336 с.

19. Байбородова, Л.В. Технологии педагогической деятельности. Часть 3. Проектирование и программирование [Текст] : учебное пособие / Л.В. Байбородова, Г.В. Куприянова, Е.Н.Степанов, А.В. Золотарева, А.А. Кораблева; под ред. Л.В.Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – 303 с.

20. Байбородова, Л.В. Технологии педагогической деятельности в дополнительном образовании [Текст] : учебное пособие; под общ. ред. Л.В. Байбородовой / Л.В. Байбородова, И.Г.Харисова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 345 с.

21. Башарин, В.Ф. Опыт создания технологии обучения фи-

зике, обеспечивающей развитие творческой активности учащихся [Текст] / В.Ф. Башарин, Д.П. Шигапова, Н.Г. Коган. – Казань : ИССО РАО, 1993. – 35 с.

22. Белик, Я.Н. Формирование предпосылок учебной деятельности старших дошкольников в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Я.Н. Белик. – Челябинск, 2011. – 27с.

23. Белов, А.А. Субъектность старшеклассника как основа для последующего саморазвития и профессионального самоопределения [Текст] / А.А. Белов // Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. - № 4- С. 127-129.

24. Бережнова, Е.В. Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы [Текст] / Е.В. Бережнова // Проблемы современного образования. – 2011. – № 4. – С. 79-86.

25. Бершадский, М.Е. Десять мифов технологического подхода в образовании [Текст] / М.Е. Бершадский, В.В. Гузев // Педагогические технологии. –2008. – №4. – С. 28–42.

26. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М. : Институт ПО Министерства образования России, 1995 . – 336 с.

27. Бордовский, В.А. Инновационные процессы в современной системе высшего педагогического образования [Текст] : монография / В.А. Бордовский. – СПб : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 127 с.

28. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация как основа подготовки будущего учителя (из опыта работы) [Текст] / Т.В. Бурлакова // Наука и школа. – 2007. – № 1. – С. 64-66.

29. Бурлакова, Т.В. Учебно-методическое сопровождение педагогической практики студентов-математиков [Текст] : учебно-метод. пособие / Т.В. Бурлакова. – Шуя : Изд-во ШГПУ, 2008. - 33 с.

30. Бурлакова, Т.В. Методические основы индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе [Текст] : монография / Т.В. Бурлакова. – Шуя : Изд-во ШГПУ, 2011. – 176 с.

31. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Бурлакова. - Ярославль, 2012. – 368 с.

32. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Бурлакова. – Ярославль, 2012. –

44 с.

33. Бурлакова, Т.В. Принципы индивидуализации профессиональной подготовки будущих учителей [Текст] / Т.В. Бурлакова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – №4 (57). – С. 41-45.

34. Вариативные модели тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования [Текст] : метод. реком.; под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – 215 с.

35. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. Образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [Текст] / А.Б. Воронцов. – М. : Рассказовъ, 2002. – 303 с.

36. Воронцов, А.Б. Учебная деятельность: введение в образовательную систему Эльконина-Давыдова [Текст] / А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. – М. : Рассказовъ, 2004. – 304 с.

37. Вульф, Б.З. Педагогика рефлексии: взгляд на проф. подгот. учителя [Текст] / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 111 с.

38. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – 58 с.

39. Гордон, Эд. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся [Текст] / Э. Гордон, Р. Морган, Ч. О'Мэлли, Дж. Понтиселл; пер. с англ.; под науч. ред. С.Ф. Сироткина, М.Л. Мельниковой. – Ижевск : ERGO, 2010. – 332 с. – (Серия «Probatum est»).

40. Гордон, Эд. Столетия тьюторства [Текст]; пер. с англ.; под науч. ред. С.Ф. Сироткина, Д.Ю. Гребенкина / Эд. Гордон. – Ижевск : ERGO, 2008. 351 с.

41. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности (Курс лекций) [Текст] / О.С. Гребенюк. – Калининград: Калининградский университет, 1995. – 130 с.

42. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии [Текст] / В.В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996.

43. Гузеев, В.В. Развитие образовательной технологии [Текст] / В.В. Гузеев. – М. : Знание, 1998. – 69 с.

44. Гузеев, В.В. Можно ли построить полностью детерминированный образовательный процесс / В.В. Гузеев // Школьные технологии. – 2000.- № 1. – С.252 - 266.
45. Гузеев, В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии [Текст] / В.В. Гузеев. - М. : НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.
46. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544с.
47. Загвязинский, В.И. О системе принципов обучения в советской дидактике [Текст] / В.И. Загвязинский // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике : межвуз. сб. науч. трудов. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – С. 24–35.
48. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования [Текст] : уч. пособие / Е.С. Заир-Бек. – СПб, 1995. – 234 с.
49. Зверева, Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Зверева.– Шуя, 2007.- 232с.
50. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 16-21.
51. Змеев, С.И. Как научить учиться (технология самостоятельного учения) [Текст] : учебное пособие / С.И. Змеев. – М., 1997. – 60 с.
52. Золотарева, А.В. Современные проблемы дополнительного образования детей [Текст] : учебное пособие / А.В. Золотарева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 410 с.
53. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе [Текст] : монография; под ред. Л.В. Байбородовой, И.Г. Харисовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 181 с.
54. Индивидуализация образовательного процесса в сельской школе [Текст] : учебно-метод. пособие; под ред. Л.В. Байбородовой, И.Н. Чижовой. – Ярославль : ГОУ ЯО ИРО, 2011. – 60 с.
55. Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли: пособие для учителя [Текст]; под ред. А.Г.Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 152с.
56. Карпов, А.В. Психология рефлексии [Текст] : монография / А.В. Карпов, И.М. Скитяева; Институт психологии РАН. – Москва – Ярославль : Издательство «Аверс-Пресс», 2002. – 304 с.

57. Касицина, Н.В. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика [Текст] / Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – СПб : Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М. : Сфера, 2010. – 158 с.

58. Кашлев, С.С. Субъектность как профессиональная компетентность педагога [Текст] / С.С. Кашлев, Н.И. Глазычев, Н.И. Соколова // Вестник Международной Академии наук (Русская секция). – 2011.- Специальный выпуск – с. 20-21.

59. Ковалева, Т.М. Профессия «тьютор» [Текст] / Т.М.Ковалева [и др.]. – М.-Тверь : «СФК-офис», 2012. – 246 с.

60. Келеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий : пособ. для учителей [Текст] / А.К. Келеченко. – СПб : Каро, 2001. – 368 с.

61. Колосова, Е.Б. Тьютор как новая педагогическая профессия [Текст] / Е.Б. Колосова. – М. : Чистые пруды, 2008. – 32 с.

62. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование [Текст] : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

63. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования [Текст] : монография; под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – 228 с.

64. Кудрявцев, Д.И. Сопротивление управленческим инновациям в вузовской организации в условиях модернизации образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Д.И.Кудрявцев. - Ростов-на-Дону, 2012.- 38 с.

65. Лабунская, Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия [Текст] / Н.А.Лабунская // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2002. - № 3. - С.80.

66. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Алтайского государственного университета, 2002. – 232 с.

67. Ларионова, Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности [Текст] / Л.И. Ларионова. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2011. – 320 с.

68. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

69. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Лоренц. – Омск, 2001. – 250 с.

70. Методологические проблемы развития педагогической науки [Текст]; под ред. П.Р. Атутова [и др.]. – М. : Педагогика, 1985. – 240 с.

71. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования [Текст] : монография; под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 176с.

72. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса [Текст] : монография / В.М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.

73. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] : учеб. для студ. пед. вузов; под ред. В.А. Сластенина / А.В. Мудрик. – М. : Академия, 2005. – 200 с.

74. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. - М. : Флинта, МПСИ, 1998. - с. 98.

75. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/>

76. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению [Текст] / Н.В. Нижегородцева // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник науч. трудов V всеросс. научно-практ. конф. 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – с.32-35.

77. Николаева, Н.И. Организационно-педагогические условия формирования инновационной среды [Электронный ресурс] / Н.И. Николаева, В.И. Гуменюк // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 2. – URL : [www.science-education.ru/96-4610](http://www.science-education.ru/96-4610) (дата обращения: 06.07.2015).

78. О'Брайант, Э. Статья тьютором. Вдохновляющий опыт



для тех, кто помогает учиться [Текст] / Э. О'Брайант при участии К. Бальма; пер. Б. Шапиро. – М. : Ресурс, 2012. – 120 с.

79. Образовательная программа – маршрут ученика [Текст]; под ред. А.П. Тряпицкой – СПб : РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 228 с.

80. Основы открытого образования [Текст] / А.А. Андреев [и др.]; отв. ред. В.И.Солдаткин. - Т. 1. - Российский государственный институт открытого образования. – М. : НИИЦ РАО, 2002. – с. 81.

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

82. Педагогика: учебное пособие для вузов. Стандарт третьего поколения [Текст]; под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб : Питер, 2013. - 304 с.

83. Педагогические технологии в условиях модернизации образования [Текст] : материалы первой Всероссийской заочной научно-практической интернет-конференции (август-ноябрь 2013 г.); под ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой, В.В.Юдина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – 190 с.

84. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]; под ред. Л.С. Глебова. – М. : Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. – 528 с.

85. Подласый, И.П. Педагогика : В 2 т. - Т.2. Практическая педагогика : учебник для бакалавров / И.П. Подласый. - М. : Издательство Юрайт, 2014. - 799 с.

86. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся [Текст] : учебно-метод. пособие; под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебrenникова. – Ярославль : Изд-во «Канцлер», 2008. – 168 с.

87. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот [Текст]; под ред. С.Б. Корниловой [и др.]. - Выпуск 1. – Ярославль, 2005. – С.6-14.

88. Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ калининградской области [Текст] : научн.-метод. пособие; научн. ред. О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во КГУ, 2002. – 149 с.

89. Рекомендации по организации педагогического процесса субъектно-ориентированного типа [Текст] : метод. реком.; под научн. ред. В.В. Юдина. – Ярославль : ИРО ЯО, 2015. – 100 с.

90. Репкина, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности [Текст] / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993. – 61 с.

91. Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования [Текст]; под общ. ред. А.В. Карпова, И.Н. Семенова. – М.-Ярославль : «Ремлер», 2004. – 240 с.

92. Рожков, М.И. Сопровождение детей и молодежи как компонент социально-педагогической деятельности [Текст] / М.И. Рожков // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: материалы международной научной конференции: В 2-х т. - Т.1. - Ярославль, 2005. - С. 3-8.

93. Рожков, М.И. Формирование субъектной позиции как целевая функция сопровождения событий в жизни молодежи [Текст] / М.И. Рожков // Развитие субъектности обучающегося (воспитанника) образовательной организации : материалы всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции. – Ярославль, 2014. – С. 138.

94. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания [Текст] : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 415 с.

95. Розин, В.М. Конституирование и природа индивидуализации [Текст] / В.М. Розин. – М.-Тверь : «СФК-офис», 2014. – 290 с.

96. Розин, В.М. Философия субъективности [Текст] / В.М.Розин. – М. : АПКиППРО, 2011. – 380 с.

97. Селевко, Г.К. Альтернативные педагогические технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

98. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: В 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. 2006. – 816 с.

99. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 164 с.

100. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–20.

101. Сериков, В.В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2004. – №1(06). – С. 7-13.

102. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем [Текст] / В.В.Сериков. – М. : Логос, 1999. – 236 с.

103. Скаткин, М.Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом на новые программы [Текст] / М.Н. Скаткин. – М. : Знание, 1971. – 56 с.

104. Слостенин, В.А. Доминанта деятельности [Текст] / В.А. Слостенин // Народное образование. – 1997. - № 9. – С. 41-42.

105. Слостенин, В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. - 10-е изд., перераб. - М. : Издательский центр «Академия», 2011. - 608 с.

106. Спиринов, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач [Текст]; под ред. П. И. Пидкасистого / Л. Ф. Спиринов. - М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 174 с.

107. Старостина, Е.Н. Организация деятельности разновозрастного пионерского отряда в школе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Старостина. – М., 1990. - 49 с.

108. Технологии открытого образования [Текст] : сборник научно-метод. мат-в Московского открытого образ. проекта; под ред. Н.П. Дерзковой – М. : АПКИПРО, 2002. – 88 с.

109. Титова, Е.В. Если знать, как действовать: разговор о методике воспитания [Текст] / Е.В. Титова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

110. Тьюторство как ресурс для системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [Текст] / Т.М. Ковалева, М.Ю. Чередилина. – М. : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. – 56 с.

111. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 191 с.

112. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного общества [Текст] / Д.И.Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 8-22.

113. Фомичева, И.Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме [Текст] / И.Г. Фомичева.- Новосибирск : Изд-во

СО РАН. 2004. – 242 с.

114. Ходырева, Е.А. Инновационные технологии профессионального образования: компетентность, самостоятельность, творчество [Текст] / Е.А. Ходырева. – Киров : Изд-во ВятГУ, 2011. – 107 с.

115. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст]: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

116. Цукерман, Г.А. Оценка без отметки [Текст] / Г.А. Цукерман. – Рига : Эксперимент, 1999. – 132 с.

117. Чернявская, А.П. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии [Текст] : учебное пособие; под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой / А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.

118. Чистякова, С.Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников [Текст] / С.Н. Чистякова [и др.]. – М. : Новая школа, 2004.

119. Школа на пути к открытому образованию. Опыт освоения тьюторской позиции [Текст] / Е.А. Волошина [и др.]. – Москва-Тверь : «СФК-офис», 2013. – 274 с.

120. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 320 с.

121. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие [Текст] / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 318 с.

122. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика. 1982. – 209 с.

123. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

124. Юдин, В.В. Общепедагогические технологии [Текст] : монография / В.В. Юдин. – Ярославль : МУБиНТ, 2007. – 179 с.

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

126. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

127. Bloom, B.S. Human Characteristics and School Learning / B.S. Bloom. – N.Y., 1976.

128. Dave, R.Q. Development in Educational Technology / R.Q. Dave. – New Delhi, 1973.

129. Isaksen, S.G. Curriculum planning for creative thinking and problem solving / S.G. Isaksen, S.J. Parnes // J. of creative behavior. – Buffalo, 1985. – Vol. 1.

130. Sakamoto, T. Educational Technology in Japan / T. Sakamoto // Educational Technology Res. (Tokyo). – 1987. – № 10. – P. 1–11.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Артемьева Любовь Николаевна**, методист ГОБУ ДОД ЯО ЯРИОЦ «Новая школа», кандидат педагогических наук.

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

**Белкина Вера Валентиновна**, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук.

**Бурлакова Татьяна Вячеславовна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математики, физики и методики обучения Шуйского филиала Ивановского государственного университета, Почетный работник высшего профессионального образования.

**Золотарёва Ангелина Викторовна**, ректор Института развития образования Ярославской области, доктор педагогических наук, профессор.

**Кириченко Елена Борисовна**, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук.

**Кузнецова Ольга Владимировна**, соискатель кафедры педагогических технологий, зам. директора по УВР МОУ «Гимназия №2» г. Вологда.

**Кривунь Мария Павловна**, аспирантка кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», руководитель отдела инновационных проектов ГОБУ ДОД ЯО ЯРИОЦ «Новая школа».

**Кротова Марина Вениаминовна**, студентка магистратуры ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», методист ЦАТ «Перспектива», г. Ярославль.

**Курносова Светлана Анатольевна**, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга», доктор педагогических наук.

**Паладьев Сергей Леонидович**, заведующий кафедрой теории и истории педагогики ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук, доцент.

**Рожков Михаил Иосифович**, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВПО «Ярославский педагогический университет», заслуженный деятель науки РФ, дважды лауреат Премии Правительства РФ, доктор педагогических наук.

**Харисова Инга Геннадьевна**, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук.

**Царькова Кристина Михайловна**, старший преподаватель кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук.

**Чернявская Анна Павловна**, профессор кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доктор педагогических наук.

**Щелкунова Людмила Александровна**, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук.

**Юдин Владимир Владимирович**, начальник управления информатизации, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доктор педагогических наук.

**Яковлева Юлия Владимировна**, аспирантка кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

*Научное издание*

**Педагогические технологии: результаты  
исследований Ярославской научной школы**

*Монография*

Редактор С.Ю. Родонова  
Макетирование – Ю.В. Яковлева

Подписано в печать 10.08.2015. Формат 60×90<sub>16</sub>  
Объем 28,5 п. л.; 22,25 уч.-изд. л. Тираж 1000 экз. Заказ № \_\_.

Редакционно-издательский отдел  
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)  
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Фирма-типография  
ИД «Канцлер» (ООО «Канцлер»)  
150008, г. Ярославль, ул. Клубная, 4-49  
Телефон (4852) 58-76-33