

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

**Педагогические технологии
в условиях модернизации образования**

Материалы международной
научно-практической конференции

24-25 сентября 2015 года

Ярославль
2015

УДК 37
ББК 74.202.5
П 24

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

П 24 **Педагогические технологии в условиях модернизации образования** [Текст] : материалы международной конференции (24-25 сентября 2015 года) / под ред. Л.В. Байбородовой, А.П. Чернявской. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – 474 с.
ISBN 978-5-91730-465-6

УДК 37
ББК 74.202.5

ISBN 978-5-91730-465-6

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

Содержание

Раздел 1. Теоретические основы технологического подхода в образовании

<i>Байбородова Л.В.</i> Основные направления и результаты исследований кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета	9
<i>Юдин В.В.</i> Технологический подход в педагогике	17
<i>Волосовец Т.В.</i> Использование основных положений "Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года" при разработке требований к содержанию и условиям организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья образовательных организаций дополнительного образования	22
<i>Рожков М.И.</i> Концептуальность проектирования воспитательных технологий	26
<i>Литвинская И.Г.</i> Технологическая составляющая модернизации практики образования	32
<i>Апалькова И.Г.</i> Деятельностный метод как современный педагогический инструмент реализации ФГОС общего образования	37
<i>Лебединцев В.Б.</i> Теоретическая типология форм организации обучения как основание выделения технологий в дидактике	40
<i>Гребенюк Т.Б., Тамарская Н.В.</i> Технологии развития индивидуальности школьника в образовательном процессе	52
<i>Симонова Г.И.</i> Технология системного педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся	58
<i>Манукян А.М.</i> Технологическая система решения учебных задач в проблемных ситуациях	64
<i>Чернявская А.П.</i> Образовательная среда ребенка в условиях технологизации обучения	70

Раздел 2. Субъектно-ориентированные технологии

<i>Тихомирова Е.И.</i> Возможности и перспективы использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении	80
<i>Харисова И.Г.</i> Индивидуальный образовательный маршрут как средство повышения качества подготовки педагогов в системе НПО	88
<i>Кибьши А.И.</i> Технология портфолио как альтернатива традиционной системе оценивания результатов обучения студентов	98
<i>Тихомирова Д.С.</i> Анализ практики использования технологий субъектной самореализации студентов в социальных проектах	101

<i>Сергеева А.И.</i> «Сталкер» как метод развития способности к рефлексивному анализу у будущих дефектологов	107
<i>Лабунская Н.А., Даргевичене Л.И.</i> Технологии стимулирования самопознания учащихся основной школы	111
<i>Кужина С.В.</i> Практика организации надпредметных проектов как средства формирования субъектной позиции обучающихся	117
<i>Сапегина Е.А., Сапегин К.В.</i> Образовательная среда школы субъектно-ориентированного типа педагогического процесса	122
<i>Галицких Е.О.</i> Педагогический потенциал технологии обобщения и систематизации знаний под названием «Список»	127
<i>Исаева О.В.</i> Развитие исследовательского поведения у дошкольников	134
<i>Киселёва О.И., Кривоногова О.А.</i> Педагогическая технология развития способности к речевому творчеству у старших дошкольников	140

Раздел 3. Использование технологий в профессиональном образовании

<i>Быкова С.С.</i> Принципы модульного обучения как основа построения модульной программы, направленной на формирование профессиональной ответственности студентов	148
<i>Давлятишина О.В.</i> Педагогические дебаты как технология научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов	151
<i>Османов М.М., Болохина Н.И., Загиров Н.Ш.</i> Технология дебатов как средство формирования коммуникативных компетенций студентов	158
<i>Касаткина Н.Н., Лагутина Н. С., Данданова С.В.</i> Использование проектной деятельности при обучении студентов иностранному языку	162
<i>Семенова О.Л., Смышляева Л.Г.</i> Использование метода проектов в процессе формирования исследовательской компетентности будущих врачей	167
<i>Митрахович В.А., Михеев А.Н.</i> Уровни педагогического сопровождения физической подготовки курсантов в высших военно-учебных заведениях	173
<i>Яковлева Ю.В.</i> Технологии открытого образования как средство развития эмоциональной устойчивости студентов	179
<i>Гурбатова Е.Р.</i> Совершенствование профессиональной компетентности педагогов в вопросах математического образования дошкольников в условиях дополнительного профессионального образования	185

<i>Варзанова М.А.</i> Использование тренинга в подготовке педагогов к преодолению сопротивлений инновационным изменениям	193
<i>Разумова А.Б.</i> Технология формирования профессиональной мобильности студентов	196
<i>Кукубаева А.Х.</i> Психологические основы преобразований в системе высшего образования	200

Раздел 4. Технологический подход при изучении педагогических дисциплин

<i>Байбородова Л.В.</i> Технологический подход к изучению педагогических дисциплин	204
<i>Сивагинская Е.Ф.</i> Технологический подход в преподавании учебной дисциплины «Педагогика» в вузе: опыт реализации	210
<i>Кораблева А.А.</i> Технология мегапроектирования освоения учебной дисциплины в условиях толерантной образовательной среды педагогического вуза или колледжа	216
<i>Ковальчук Т.А., Матыцина И.Г.</i> Технологические аспекты процесса формирования рефлексивно-оценочных умений студентов в процессе изучения педагогических дисциплин	221
<i>Лебедева О.В.</i> Использование технологии модульного обучения на занятиях по педагогике	228
<i>Тихомирова С.С.</i> Практика использования педагогических технологий формирования научно-исследовательской компетентности магистрантов по направлению «Педагогическое образование» в научно-исследовательской деятельности	233
<i>Щелкунова Л.А.</i> Технологический подход к изучению курса «Духовно-нравственное воспитание школьников»	239

Раздел 5. Технологии в воспитательном процессе

<i>Белкина В.В.</i> Групповая работа как средство воспитания демократической культуры школьников	245
<i>Курносова С.А.</i> Технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников	249
<i>Бостанджогло М.М.</i> Экскурсия как педагогическая технология	253
<i>Кротова М.В.</i> Организация взаимодействия детей разного возраста в процессе проектной деятельности в условиях дополнительного образования	257
<i>Строгалова Л.Р.</i> Профорентация школьников в условиях модернизации образования	264
<i>Чернова Н.И., Шикова А.В.</i> Обучение искусству жизнотворчества: «Уроки в семейном гнезде»	269

<i>Кашина О.В.</i> Технологии дополнительного образования детей в условиях развития современной техносферы	275
<i>Царькова К.М.</i> Создание воспитательного пространства в педагогическом вузе	280
<i>Огородникова С.В.</i> Музейно-педагогические технологии в воспитании сельского школьника	285
<i>Пятков А.С.</i> Обучение детей основам демократической и правовой культуры в условиях летнего лагеря	291

Раздел 6. Образовательные технологии при изучении учебных дисциплин в общеобразовательных учреждениях

<i>Селиванова О.Г.</i> Реализация учебных технологий в образовательной деятельности школьника	296
<i>Бурлакова Т.В.</i> Индивидуализированные образовательные технологии в обучении математике школьников	300
<i>Киселева Н.В.</i> Обучение в сотрудничестве на уроках мировой художественной культуры	304
<i>Шibaева М.К.</i> Использование технологии обучения в сотрудничестве на уроках истории	308
<i>Климова Н.А.</i> Развитие универсальных учебных действий обучающихся на уроках биологии с использованием технологии педагогических мастерских	316
<i>Кузнецова О.В.</i> Технология формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения	320
<i>Лучинина А.О.</i> , <i>Шустова Н.Н.</i> Технология развития декоративно-прикладного творчества учащихся основной школы (на примере вышивки)	326
<i>Серебренников Л.Н.</i> , <i>Егорычева Н.Г.</i> Оценивание предметных достижений учащихся по технологии	330
<i>Сустретова К.Д.</i> Зарубежный опыт использования средств оценивания в процессе технологической подготовки школьников	336
<i>Павлова И.С.</i> Организация интеграции и межпредметных связей в процессе обучения	342
<i>Черемина О.А.</i> Биолого-экологический компонент основной образовательной программы основного общего образования	345
<i>Коршунова О.В.</i> Персонифицированные технологии обучения	350
<i>Румянцева И.Б.</i> Использование технологии коррекционно-развивающего обучения математике младших школьников	358

Раздел 7. Особенности организации образовательного процесса в сельской школе

<i>Лопуховская А.В.</i> Технологический подход к организации образовательного процесса в сельской профильной школе	363
<i>Мелешко В.В.</i> Применение педагогических технологий в профильном обучении старшеклассников сельской школы	369
<i>Сачкова Н.А., Кондратьева И.В.</i> Клубная деятельность как форма самореализации личности сельского школьника	376
<i>Золина Н.И.</i> Нелинейное расписание как условие индивидуализации образовательной деятельности сельских школьников	381
<i>Шуванов А.С.</i> Размышления о значении трудового воспитания и обучения в сельской школе	386
<i>Шуванова О.В.</i> Инновационные технологии как основа повышения эффективности гражданско-патриотического воспитания в условиях сельской школы	389

Раздел 8. Информационные технологии

<i>Клячин Д.С.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках гуманитарного цикла	395
<i>Немцева Т.В.</i> Использование интерактивной доски в преподавании биологии в школе	398
<i>Паршукова Н.В.</i> Использование букридера на уроках литературы	403
<i>Шарова И.В.</i> Использование сервиса Web 2.0 «Тоondoo» как средства формирования познавательного интереса обучающихся 5-х классов к математике	408

Раздел 9. Организационно-управленческие технологии

<i>Золотарева А.В.</i> Подходы к определению технологии управления образовательной организацией	414
<i>Константинова В.Г.</i> Концептуальные подходы к формированию имиджа руководителя образовательной организации	421
<i>Репина А.В.</i> Проектное управление в образовании как инновационная технология	425
<i>Тамарская Н.В., Прядухин Д.В.</i> Технологии сетевого взаимодействия образовательной организации	434
<i>Серебренников Л. Н.</i> Подготовка учителей технологии на основе сетевого взаимодействия	437
<i>Хлопченкова А.Н.</i> Особенности сетевой модели организации образования в условиях сельской местности	442

<i>Лекомцева Е.Н.</i> Варианты организации индивидуального образовательного маршрута развития одаренного ребенка в рамках сетевого взаимодействия	448
<i>Ефименко В.Н.</i> Диагностическая технология в работе социального педагога	456
<i>Головлева С.М.</i> Функции образовательной среды субъектно-ориентированного типа по обеспечению разных этапов деятельности учащегося	460
<i>Сведения об авторах</i>	468

Раздел 1. Теоретические основы технологического подхода в образовании

УДК 378.1

Л. В. Байбородова (г. Ярославль)

Основные направления и результаты исследований кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета

Аннотация. В статье анализируются результаты научных исследований преподавателей, аспирантов и докторантов кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского по проблеме педагогических технологий. Исследования проводятся на протяжении 20 лет и их результаты дают основание заключить, что на кафедре сформировалась научная школа по данному направлению. Представлена характеристика основных направлений исследований кафедры.

Ключевые слова: педагогические технологии, субъектно-ориентированные технологии, научные исследования, классификация, алгоритм.

Annotation. The article analyzes the results of scientific research lecturers, postgraduates and doctoral students of the Department of educational technology, Yaroslavl state pedagogical University. K. D. Ushinsky on the issue of educational technology. Research conducted over the past 20 years and the results provide a basis to conclude that the Department has formed a scientific school in this area. The characteristic of the principal research areas of the Department.

Keywords: educational technology, subject-oriented technologies, research, classification, algorithm.

Около 20 лет назад в Ярославском государственном педагогическом университете была создана кафедра педагогических технологий. Название кафедры побудило преподавателей и аспирантов определить главную тему своих научных изысканий, тем более что в тот период особенно много было разных суждений, споров по поводу целесообразности введения в педагогическую науку и практику такой категории как «технология».

За этот период работники кафедры защитили докторские диссертации. А.П. Чернявская исследовала проблему формирования партнерской позиции педагога, без которой невозможно использовать технологии, субъектом которых является ребенок [17;18; 19]. В.В. Юдин разрабатывал теоретические основы технологий в обра-

зовании [22; 23]. Два докторанта провели исследования, которые внесли существенный вклад в разработку технологий индивидуализации образовательного процесса в вузе (Т.В. Бурлакова) и в школе (С.А. Курносова). На кафедре выполнено около десятка кандидатских диссертаций, посвященных отдельным аспектам технологизации образовательного процесса.

Определяя направления научных изысканий, мы исходили, прежде всего, из того, какие проблемные вопросы существуют в теории и педагогической практике.

Первое направление исследований связано с определением основных понятий. В частности, существует много определений категории «технология», и необходимо разработать то, которое было бы достаточно точным по сути, емким по содержанию, не сложным для понимания. В итоге мы пришли к следующему определению: *педагогическая технология - это алгоритм целенаправленных совместных действий. В результате мы пришли к следующему определению: технология - это целенаправленный алгоритм целенаправленных и строго последовательных действий педагога и воспитанника (учащегося), обеспечивающий достижение намеченного результата* [9; 20].

Необходимо договориться о признаках педагогических технологий. В данном вопросе также обнаружены разные точки зрения, но мы определили наиболее существенные признаки, которые принципиально отличают технологию от других педагогических явлений и без которых она не реализует свой образовательный потенциал и назначение: алгоритмичность, воспроизводимость, системность, законосообразность, гарантированность намеченного результата.

В русле этого направления исследования установлены соотношения понятия «педагогическая технология» с другими близкими в теоретическом и практическом аспектах категориями: система, методика, форма, метод [9; 12; 20],

Каждая технология – это определенная система, в которой все компоненты органично взаимосвязаны, отвечают базовым принципам, подчинены конкретной цели (целям) и создают ее 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.

Мы разделяем точку зрения Е.В.Титовой о том, что в зависимости от того, как рассматривать сущность понятия «технология»

(в более широком или узком смысле) можно выделить три варианта взаимосвязи этих категорий:

- «технология» и «методика» – понятия идентичные;
- «технология» – более широкое понятие, чем «методика»;

- «технология» – более узкое понятие, чем «методика».

Мы согласны с Е.В.Титовой в том, что технология выступает как «составная часть методики, ее воспроизводимое ядро».

Мы исходим из того, что ряд методов, форм можно представить технологично. Однако есть принципиальное отличие технологии от форм и методов. В определениях понятий «метод» и «форма» отсутствует важнейший признак, характерный для технологии, – алгоритмичность. Кроме того, каждая форма неповторима, а технология тиражируема, то есть может повторяться и обеспечивать результат при соблюдении определенных условий.

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

- технология реализуется с помощью различных форм и методов;
- форма реализуется с использованием различных технологий;
- метод или форму можно представить технологично.

Таким образом, *технология взаимосвязана с понятиями форма и метод*. В то же время понятие «технология» - вполне самостоятельная педагогическая категория.

Второе направление. Большое количество и многообразие технологий вызвали стремление их классифицировать, поэтому на протяжении всех лет существования кафедры проводится поиск возможных оснований для **классификации педагогических технологий**. Наряду с существующими, мы предложили свои варианты классификаций, приняв за основу те, которые представляют не только научный, но и практический интерес. В частности, предложены классификация технологий, основанием которой является характер взаимодействия педагога и учащихся (Л.В. Байбородова), а также систематизация технологий по типу педагогического процесса (В.В. Юдин) [22; 23].

В процессе коллективного осмысления мы убедились в целесообразности различать технологии на основе существующих подходов в образовании и тех целей, на которые направлена их реализация: «индивидуально-ориентированные технологии», «субъектно-ориентированные технологии», «лично-ориентированные технологии». Безусловно, эти понятия взаимосвязаны, и обобщенно вышеназванные технологии можно определить как «человеко-ориентированные» или «персонально-ориентированные».

Введение понятия субъектно-ориентированных технологий привело к разработке **третьего направления исследований** кафедры, ее аспирантов и докторантов. Учитывая общепринятое деление на общие и локальные технологии, мы попытались **дать общую характеристику и разработать конкретные субъектно-ориентированные технологии.**

Были определены следующие основные их признаки:

- проявление и развитие как индивидуальности, так и личности учащегося;
- возможность для обучающегося удовлетворить свои интересы и потребности;
- самостоятельность постановки учащимся образовательных задач и поиска путей их решения;
- предоставление права обучающемуся выбирать темп, объем, сложность, вид и форму работы, роль, позицию в образовательной деятельности, способы взаимодействия с педагогом и сверстниками;
- удовлетворенность собственной деятельностью и ее результатами;
- рефлексивное отношение учащегося к собственной деятельности;
- диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и обучающегося [5; 9; 11].

Общий *алгоритм субъектно-ориентированной технологии* в аспекте деятельности учащегося можно представить следующим образом:

- 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 т.п.);
- 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);
- самооценка (сопоставление достигнутого результата с личным, выявление и обоснование причин успехов и недостатков);
- самоутверждение (вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия).

Предложенный алгоритм может быть применен к учебному процессу и внеучебной деятельности учащегося, а каждый «шаг» конкретизируется специальными техниками и приемами в зависимости от содержания деятельности и возраста обучающегося, уровня сформированности его субъектности в конкретном виде деятельности [5; 9; 11].

Особенностью субъектно-ориентированных технологий является то, что педагог создает условия для того, чтобы сам учащийся определил и продумал «шаги» своей деятельности. По существу, педагог не влияет на обучающегося и его деятельность, а обеспечивает самоопределение, самостоятельное движение к поставленной им самим цели. В задачи педагога входит подбор средств, методик самопознания, самоопределения, создание ситуаций выбора, ситуаций успеха и уверенности в своих силах, ненавязчивая поддержка учащегося в ситуациях затруднения через постановку наводящих вопросов, включение его в целеполагание на всех этапах обучения, организация анализа и рефлексии.

Учитывая запрос практических работников на конкретные образцы, сотрудники кафедры обратились к разработке локальных субъектно-ориентированных технологий. В результате появились технологии воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников (С.А. Курносова); организации индивидуальной деятельности детей в коллективной работе (И.Г. Харисова), воспитания творческого и сознательного отношения школьников к труду (И.Г. Харисова), развития детского самоуправления (Л.В. Байбородова), проектной деятельности школьников (Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников), развития взаимодействия педагогов и семьи (Л.В. Байбородова), развития творческих способностей детей (В.В. Белкина), решения педагогической проблемы (Е.Б. Кириченко), развития взаимодействия детей разного возраста (Л.В. Байбородова, И.С. Павлова) и др. [3; 4; 7; 10; 11].

С началом подготовки педагогов для сферы дополнительного образования преподаватели приступили к разработке технологий педагогической деятельности в дополнительном образовании детей: технологий организаторской деятельности и деятельности детского объединения (И.Г. Харисова); организации деятельности детей в разновозрастной группе (Л.В. Байбородова, М.В. Кротова), организации массовых мероприятий (К.М. Царькова), организации деятельности временного детского коллектива (И.Г. Харисова) [11].

Четвертое направление, которое связано с предыдущим и активно развивается последнее десятилетие – **разработка технологий индивидуализации образовательного процесса и сопровождения**

индивидуальной образовательной деятельности обучающихся. Его теоретической основой явились результаты исследования, проведенного докторантом Т.В. Бурлаковой [13], которая обосновала необходимость рассматривать по-новому сущность процесса индивидуализации, выделяя в нем внешнюю и внутреннюю стороны. Она представила внешнюю сторону как психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с целью развития и реализации их индивидуальности, личности, субъектности; *внутреннюю* – как сознательную самостоятельную деятельность обучающегося, направленную на реализацию своих индивидуальных и профессиональных устремлений, выработку и осуществление стратегии своего личностного и профессионального развития. В соответствии с этим ею предложены технологии индивидуализации подготовки будущих педагогов. Развитием данного исследования стала разработка технологий проектирования индивидуальной образовательной деятельности учащихся общеобразовательных школ, обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей (Л.В. Байбородова) [2; 5], студентов педагогического вуза при изучении курса педагогики, отдельных педагогических дисциплин, темы (Л.Н. Князькова (Артемьева)) [1], технологии индивидуализации самостоятельной деятельности студентов заочной формы обучения (К.М. Царькова) [16] и др.

С развитием исследования проблемы индивидуализации возникла необходимость обратиться к исследованию вопросов сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся, в результате которого была предложена общая технология сопровождения образовательной деятельности детей (М.И.Рожков, Л.В. Байбородова) [2], сопровождения студентов в период педагогической практики (Л.В. Байбородова, Л.Н. Князькова (Артемьева), Л.А. Щелкунова) [1], сопровождения личностно-профессионального роста молодого педагога (Л.Н. Харавина) [15].

Также изучено и представлено применение конкретных технологий при сопровождении детей в различных жизненных ситуациях, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (Л.В. Байбородова, М.П. Кривунь, Е.Б. Кириченко, И.Г. Харисова) [6].

В последние годы обозначился новый аспект разработки проблемы индивидуализации и сопровождения в образовательном процессе – тьюторское сопровождение (М.П. Кривунь), что в первую очередь связано с открытием новой программы подготовки магистрантов «Тьютор в общем и профессиональном образовании». В настоящее время изучается понятие «тьюторское сопровождение», разрабатываются частные технологии такого сопровождения [1; 2].

Научное исследование по педагогике, как правило, предполагает внедрение результатов исследования в практику. Мы исходим из следующего положения: чем больше технологий использует в своей деятельности педагог, тем интересней для него педагогическая работа, тем увлекательней познавательная деятельность учащихся, больше возможностей индивидуализировать образовательный процесс.

Коллективом кафедры в течение всех лет организуется целенаправленная подготовка студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий. Преподаватели являются научными руководителями инновационных площадок по освоению педагогами современных технологий. Постоянно проводится систематическая работа с педагогами различных образовательных (общеобразовательных и профессиональных) организаций по внедрению педагогических технологий, в том числе разработанных преподавателями кафедры, в практику. В результате этой деятельности был разработан и апробирован **алгоритм освоения педагогами образовательных технологий** (Л.В. Байбородова) [12].

Основные результаты исследований кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета представлены в библиографическом списке.

Библиографический список

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.
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.

8. 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.

9. Байбородова Л.В. Проблема технологий в педагогической науке и практике // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. - 2012. - № 3. - С.5-7.

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. – 345 с.

12. Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Чернявская А.П. Общая характеристика технологий педагогической деятельности // Управление современной школой. Завуч. – 2013. - № 5. – С.60-78.

13. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы: монография. – Шуя: изд-во: ГОУ ВПО «ШГПУ». – 179 с.

14. Гаибова В.Е., Чернявская А.П. Определение общеучебных компетентностей старшеклассников // Ярославский педагогический вестник. - 2006. - № 2. - С.57-64.

15. Харавинина Л.Н. Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого преподавателя //Ярославский педагогический вестник. Т.2. Психолого-педагогические науки. –2011. - №4. – С. 134-139.

16. Царькова К.М. Индивидуализация самостоятельной работы студентов-заочников в процессе изучения педагогических дисциплин // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Том II. – С. 168–171.

17. Чернявская А.П. Психологические предпосылки формирования партнерской позиции педагога как основа эффективной про-

фессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - №1. - Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 274-280.

18. Чернявская А.П. Партнерская позиция педагога как основа организации субъект-субъектного взаимодействия в школе. // Ярославский педагогический вестник. - 2007. - № 3. - С. 3-8.

19. Чернявская А.П. Становление партнерской позиции педагога: монография - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 328 с.

20. 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.

21. Чернявская А.П., Харисова И.Г. Представления классных руководителей об индивидуализации процесса воспитания школьников // Ярославский педагогический вестник. Серия «Гуманитарные науки». - 2010. - №1. - С. 34-39.

22. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса. – М.: Университетская книга, 2008. – С.73.

23. Юдин В.В. Классификация педагогических технологий / Социально-гуманитарные технологии личностного развития: опыт, инновации, перспективы: материалы III Международной научно-практической конференции (27–28 ноября 2014 г.) / сост. и науч. ред. Е. И. Тихомирова. - Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. 232 с. С. 117–120.

УДК 37.022.

В. В. Юдин (г. Ярославль)

Технологический подход в педагогике

Аннотация. В статье представлено понимание технологического подхода, его основания, возможности технологического подхода и признаки псевдо трактовки.

Ключевые слова: технологии, технологический подход, закономерности образования, гарантия результата.

Annotation. The article presents an understanding of the technological approach, its Foundation, the capabilities of the process approach and the signs of pseudo-interpretations.

Keywords: technologies, technological approach, patterns of education, guarantee of result.

Под подходом мы понимаем определенное видение объекта или процесса, «призму видения». Технологический подход в педаго-

гике задаёт технологическое видение педагогического процесса. Поскольку дискуссии о технологии в педагогике не окончены, технологический подход также трактуется неоднозначно.

Определиться здесь можно, отталкиваясь от главного вопроса: в чем состоит назначение технологий, для решения каких проблем можно привлекать технологический подход? Реализация технологического подхода к обучению и воспитанию дает нам или позволяет дать:

- достаточно высокую гарантию результата (причем здесь мы опираемся не на статистически выверенный опыт, а на объективную закономерность, что гораздо надежнее);
- описание педагогического опыта в виде, позволяющем переносить его.

В первом мы опираемся на позицию В.А.Сластенина[5], выдвигающего в качестве сущностного признака технологии законосообразность. Это позволяет перейти от упорядочивающих технологий к реализации более глубокого назначения технологического подхода. Требование законосообразности делает технологии в образовании не только упорядочивающими действия педагогов, но и гарантирующими результат. Согласимся с В.В.Сериковым: «законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса обладает значительно более высокой степенью ... гарантированности результата, чем традиционные способы обучения»[6].

С другой стороны, требование законосообразности предъявляет строгие требования к самим технологиям, к пониманию педагогического процесса и его результата. Опираясь на законы и закономерности педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Сериков), а также метамодель педагогического процесса (В.В. Юдин), мы фиксируем следующие требования:

- рассмотрение в качестве результата образования целостного опыта ребёнка, его компетентности, что опирается на теорию содержания образования (В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н.Скаткина, а также В.С. Леднева), трактующую результат как социальный опыт, с одной стороны, и как освоенные способы деятельности, с другой;
- технология должна представить в первую очередь деятельность ученика, поскольку в соответствии с известной закономерностью педагогики только она (а не деятельность педагога) обеспечивает, формирует образовательный результат.

Технологический подход в образовании опирается прежде всего на деятельностное видение учебного процесса (основателями

его в отечественной психологии являются Л.С. Выготский, С.Л.Рубинштейн, в дидактике — Л.В. Занков, В.В. Давыдов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, в теории воспитания — А.С. Макаренко, И.П. Иванов), ориентирует на рассмотрение тех обязательных компонентов познавательной деятельности учеников, студентов, которые и обеспечивают формирование требуемого образовательного результата.

В частности, для реализации технологического подхода важно опереться на теорию учения как деятельности (В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Т.И. Шамова, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская) и структуру деятельности. В.В. Давыдов указывает, что овладение деятельностью, в частности учебной деятельностью, предполагает умение выполнять в определенной последовательности действия, логично следующие друг за другом. Структура деятельности не является абсолютной, «содержание целостной деятельности соотносимо с существенными признаками потребностей, мотивов, с процессом определения их предметного содержания» [2], то есть зависит как от предмета деятельности, так и от субъекта ее. Всё же можно выделить основные, чаще всего наблюдающиеся, а может быть, и обязательные составляющие деятельности от фиксации своих потребностей и мотивов деятельности, целеполагания и определения целей своей собственной деятельности до контроля, оценивания степени удовлетворения личных интересов деятельности и рефлексии.

Наиболее полную структуру деятельности В.В. Давыдов называет **полноценной учебной деятельностью** (ПУД) и утверждает, что если она выполняется без пропусков, то результат получается полноценный и в смысле освоения способа деятельности, понимания сферы, и в смысле личностных характеристик учащегося. Выпадение элементов из ПУД, например, при подмене целей учащегося целями преподавателя, при планировании деятельности ребенка педагогом, делает деятельность чуждой ребенку, отчужденной. Такой «скол деятельности» порождает ущербную личность.

Кроме деятельностного подхода в трактовке технологического, мы опираемся на теорию 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, В.А.Сластенин, П.И. Третьяков, Т. И. Шамова, Н.Е. Щуркова). Нельзя не отметить, что холистический подход давно принят на вооружение в педагогической науке, прежде всего усилиями Волгоградской школы (В.С.Ильин [3] В.В. Сериков, Н.К. Сергеев[4]), создавшей теорию целостности и целостного подхода.

Технологический подход и связанная с ним гарантия результата не отделимы от уровневый подход к осуществлению учебно-

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. Технологический подход не возможен без уточнения уровней образования и типов педагогического процесса (ПП), технологическое представление которых в форме соответствующих общепедагогических технологий «схватывает» все ключевые требования к организации ПП, причём с гарантией результата.

Технологии, строго удовлетворяющие требованиям технологического описания, охватывают весь цикл образовательного процесса, выводят на целостный образовательный результат – компетентности и различаются уровнем познавательной деятельности учащегося, как и типы педагогического процесса. Поэтому они представляют собой **общее** технологическое описание педагогического процесса различных типов, построенное на основе метамодели процесса и проявляются во всех частных технологиях. Соответственно основным типам педагогического процесса можно обозначить четыре наиболее часто реализуемых общепедагогических технологий: формально- и сущностно-репродуктивные, продуктивные и субъектно-ориентированные общепедагогические технологии.

Следует признать, что основополагающие положения технологического подхода часто нарушаются. 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»[6].

Залогом «чистоты» технологического подхода может быть обеспечение его опоры на закономерности педагогики и перечисленные выше положения. Использование термина «технология» без опоры на них — безосновательно и вредно, так как дискредитирует идею технологического подхода, крайне необходимого сейчас. Так, все попытки предложить алгоритм действий только педагога можно признать псевдотехнологичными, хотя и очень важными с методической точки зрения.

Под **технологическим подходом** в образовании, таким образом. Мы понимаем «указание на объективно необходимые шаги субъектов педагогического процесса, гарантирующие формирование требуемого образовательного результата»[7] и являющиеся основой для разработки

частных методических решений педагогических задач. Реализация технологического подхода к образованию дает возможность:

- проектировать педагогический процесс с достаточно высокой гарантией результата, опираясь на существенные стороны процесса, закономерно связанные с ним;
- описывать педагогический опыт в виде конкретных технологий, объясняющих его результативность и позволяющих достигать аналогичных результатов при переносе в новые условия;
- возможность реализовать новые образовательные подходы и инновационные практики (развивающее обучение, личностно-ориентированное образование, формирующее оценивание, событийный подход, отдельные методы организации образовательного процесса и другие) методологически выверено, не нарушая законов и в силу этого обеспечивающие результат.

Библиографический список

1. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Десять мифов технологического подхода в образовании // Педагогические технологии. – 2008. – №4. – С. 28–42.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Ильин В.С. Формирование личности школьника. Целостный процесс. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
4. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография. – СПб. - Волгоград: Перемена, 1997. – 165 с.
5. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 164 с.
6. Сластенин В.А. Доминанта деятельности [Текст] // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 41–42.
7. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография. – Москва: Университетская книга, 2008. – 302 с.

Т.В. Волосовец (г. Москва)

Использование основных положений «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» при разработке требований к содержанию и условиям организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья образовательных организаций дополнительного образования¹

Аннотация. Исходя из положений «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года» в статье представлена вариативная модель, отражающая специфику образовательной деятельности по программам дополнительного образования детей с ограниченными возможностями и описывающая требования к их раскрытию; обоснована структура образовательной системы реализации программ, предполагающая развитие партнёрства субъектов воспитания.

Ключевые слова: стратегия развития воспитания, дети с ограниченными возможностями, модели образовательной деятельности, модернизация программ дополнительного образования, партнёрство субъектов воспитания.

Annotation. The article provides the variable model reflecting specifics of educational activities for programs of additional education of children with limited opportunities depending on the Federal Strategy of development of Education 2025. It also describes the requirements to their disclosure, as well as the structure of educational system of implementation of programs assuming development of partnership of subjects in education is proved.

Keywords: education development strategy, children with limited opportunities, models of educational activity, modernization of programs of additional education, partnership of subjects in education.

Важнейшей задачей государственной политики в области образования является обеспечение доступности качественного образования [2], его индивидуализация и дифференциация, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Концептуальные подходы к организации образовательной деятельности для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями

¹ Статья подготовлена в рамках ГК Минобрнауки РФ № 07.027.11.0035 от 12.11.2014 года

опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра представляют собой структурированную совокупность идей, описывающих и обосновывающих варианты деятельности образовательной организации, реализующей программы общего и дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разработана вариативная модель, отражающая специфику образовательной деятельности по программам дополнительного образования детей и описывающая требования к их раскрытию. Модель состоит из ряда блоков: целевой; содержательный; компоненты образовательного процесса; описание контингента обучающихся и порядка их набора, приема; описание структуры образовательной системы; описание взаимодействия подсистем образовательной организации; инструментальный блок; характеристика задач содержания, организации, технологии деятельности детско-взрослых сообществ; ресурсно-управленческий блок; организационно-управленческие механизмы образовательной организации. Остановимся на некоторых компонентах модели.

В целевом блоке раскрываются приоритеты дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, в которых лежат:

- общие представления о человеке и его предназначении, на основе которых выстраивается образ ребенка, детства, условия организации реабилитационно-образовательной и доступной среды;

- место и роль программ дополнительного образования в становлении и развитии социальной компетентности ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

- обеспечение соответствия реального наполнения образовательной системы дополнительного образования, заявляемым в модели ценностям. Структура образовательной системы реализации программ дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает:

- краткое обоснование и указание назначения каждой из программ (исходя из шести приоритетных направленностей дополнительного образования детей) и необходимой связи, преемственности между ними;

- отнесение образовательной организации к тому или иному типу и виду образовательной деятельности, исходя из ее миссии и модели образа качества программ дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Содержательный блок формируется в ходе педагогического диалога, с учетом индивидуальных потребностей и реальных образо-

вательных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Важно подчеркнуть, что образовательные организации вносят изменения в содержание образования в соответствии со «Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [1], где подчеркивается значимость государственной поддержки традиционного института семьи народов России, семейного воспитания, государственных гарантий реализации приоритетного права родителей на воспитание своих детей с учётом мировоззренческих и культурных особенностей семьи.

Стратегия определила приоритеты государственной политики в области воспитания, которые отражаются в представленных моделях:

- создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности;

- формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России;

- поддержка единства и целостности, преемственности и непрерывности воспитания; поддержка общественных институтов, которые являются носителями духовных ценностей;

- обеспечение соответствия воспитания в системе образования традиционным российским культурным, духовно-нравственным и семейным ценностям;

- формирование уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, являющемуся основой гражданской идентичности россиян и главным фактором национального самоопределения;

- поддержка определяющей роли семьи в воспитании детей, уважение к авторитету родителей и защита их преимущественного права на воспитание детей перед всеми иными лицами.

Изменения содержания программ отражается в акценте на формирование у детей

- российской гражданской и культурной идентичности, уважения к своей семье, своему народу, российскому обществу, государству на основе отечественного исторического и культурного наследия, стремления к его сохранению и развитию;

- создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, основанной на духовных и нравственных ценностях российского общества, знающих и ответственно реализующих свои конституционные права и обязанности;

- воспитание патриотов, готовых к достойному служению обществу, к защите Отечества;

- формирование мотивов и смысловых установок личности, позволяющих противостоять асоциальным явлениям, экстремизму, ксенофобии, дискриминации, межэтнической и межконфессиональной вражде в социальной среде.

Большое внимание при совершенствовании моделей уделяется созданию условий для развития воспитания таких как

- средства трансляции культуры;
- формирования у детей способности к самостоятельному освоению социокультурного опыта;
- разработка воспитательных программ, учитывающих индивидуальные, возрастные особенности детей;
- развитие нравственно позитивной игровой среды для детей, разработка игрушек, игр, в том числе компьютерных, воспитательной гражданско-патриотической, духовно-нравственной направленности;
- поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья, способствующей их реабилитации и полноценной интеграции в общество, организация инклюзивного образования;
- развитие в детской среде коллективизма, солидарности, поддержка совместной социально значимой и нравственно ориентированной деятельности;
- профилактика девиаций нравственного развития и социализации детей и молодёжи, проявлений дискриминационного поведения, межнациональной и межрелигиозной вражды, экстремизма в детской и молодежной среде;
- социально-нравственная реабилитация детей и молодёжи с привлечением возможностей и ресурсов институтов воспитания (образовательные организации, традиционные религиозные конфессии, общественные объединения);
- создание условий для просвещения и консультирования родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим, духовно-нравственным и иным вопросам семейного воспитания;
- развитие умения работать в коллективе, действовать самостоятельно, активно и ответственно, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий.

Модернизация моделей предполагает развитие партнёрства субъектов воспитания (семьи, государства, школы, науки, традиционных религиозных и иных общественных организаций, организаций культуры и спорта, СМИ, предпринимательского сообщества) в целях создания условий для воспитания подрастающего поколения граждан России.

Библиографический список

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р

2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

УДК 37.01

М.И. Рожков (г. Ярославль)

Концептуальность проектирования воспитательных технологий

Аннотация. В статье рассматриваются сущность концептуальности проектирования воспитательных технологий, источники, определяющие ее содержание, раскрывается экзистенциальный подход как основание этой концептуальности, выделяются две группы педагогических технологий: персонифицированные и групповые, предлагается классификация методов воспитания на основе реализации субъектно-субъектных отношений.

Ключевые слова: методология проектирования, воспитательная технология, концептуальность, цели воспитания, персонифицированные технологии, групповые технологии, методы воспитания.

Annotation. The article deals with the essence of the conceptual design of educational technologies, sources of defining its content, opens an existential approach as the basis of this conceptuality, two groups of educational technology are defined: personalized and group approach; classification of methods of education through the implementation of subject-subject relations is proposed.

Keywords: design methodology, educational technology, conceptuality, the goal of education, personalized technology, group technology, methods of education.

Воспитательная технология предполагает комплекс последовательных действий реализации целей воспитания, включающий совокупность методов, форм и приемов воспитательной деятельности. Проектирование воспитательной технологии целесообразно рассматривать как определение воспитательных задач и разработку воспитательного процесса, обеспечивающего ее решение. При этом определение задач воспитания опосредовано идеальными и актуальными целями воспитания и требует обеспечивать выбор методов воспитания и самовоспитания, а также учитывать актуальную педагогическую ситуацию.

Методология проектирования воспитательной технология от-

вечает на вопрос, как достичь того или иного результата в воспитательной деятельности, ориентируясь на некоторую систему ценностей, опираясь на которые педагоги достигают определенных личностных результатов. Она может быть дескриптивной, изучающей, как реально достигается тот или иной результат, или же нормативной, то есть предписывающей, как надо действовать.

Основной методологии проектирования воспитательной технологии является ее концептуальность, которая определяется рядом источников. Первый источник – общефилософские положения и категории, дающие возможность через призму философского знания рассматривать проблему. Второй источник – общенаучная методология, откуда могут быть заимствованы системный, синергетический, экзистенциальный, целостный, деятельностный и др. подходы. Третий источник – знания, полученные в результате методологических исследований в области педагогики, задачами которых выступают выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки и ее связи с практикой, анализ понятийного состава и методов исследования в педагогике, разработка принципов и способов повышения качества педагогических исследований. Четвертый источник – специально-научные теории, которые могут стать средством методологического обеспечения конкретного исследования (например, теории содержания образования, методов обучения, воспитания и пр.). Наконец, пятый источник – результаты методологической рефлексии, размышлений педагога о применяемых им способах научного познания, о логике и методологических характеристиках научной работы. Здесь интерпретируются все остальные источники методологического обеспечения, поскольку указанные выше знания служат содержанием и средством такой рефлексии.

Все перечисленные источники взаимосвязаны и отражают прежде всего, позицию субъекта проектирования педагогической технологии. 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.*

В связи с пониманием воспитания как *сопровождения целенаправленного процесса развития личности ребенка на основе гуманистического взаимодействия воспитателя и воспитанника* мы счита-

ем, что внешнее воздействие субъекта воспитания должно способствовать целенаправленным усилиям ребенка, направленным на самосовершенствование.

Цель воспитания является главным компонентом методологии проектирования воспитательной технологии. Цели воспитания - это ожидаемые изменения в человеке, происходящие под влиянием целенаправленных воздействий педагогов, представления о результате педагогической деятельности. Цели воспитания определяют комплекс задач, которые достигаются в результате реализации педагогической технологии. Цели рассматривались с позиции образа человека, принимаемого в качестве идеала обществом в определенный исторический период. Сегодня такая цель определяется в принятой Правительством «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Она предполагает «развитие высоко нравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины».

Любая идеальная цель – это ориентир для определения содержания педагогической технологии. Основным результатом воспитательной деятельности являются конкретные новообразования в личности воспитанников. Поэтому и цели воспитания всегда персонафицированы. Ориентация на эти цели требует реализации принципа индивидуализации воспитания. Технологии, направленные на реализацию этого подхода, можно отнести к группе персонафицированных педагогических технологий.

Примером такой технологии может быть технология педагогического сопровождения саморазвития ребенка, под которым мы понимаем процесс, содержащий комплекс последовательных педагогических действий, направленных на осмысление ребенком своего существования и помощь в создании проекта своей жизнедеятельности.

Персонафицированная воспитательная технология включает 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, требующей помощи и поддержки взрослых людей.

Рефлексивный компонент, или компонент последствий,

предполагает осмысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем.

Персонифицированная воспитательная технология включает анализ ситуации, выявление ее воспитательного потенциала, акцентирование внимания на тех сторонах события, которые могут оказать позитивное влияние на школьников, нейтрализацию негативного влияния, стимулирование рефлексивного отношения ребенка к происходящему.

Вторая группа педагогических технологий ориентирована на реализацию *процессуальных целей* воспитания, и они носят фронтальный характер, ориентированы на группу воспитанников.

К таким технологиям относятся технологии создания воспитывающей среды, игры, праздники и т.п.

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: или он идет к цели один, или 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 создании ситуаций выбора, в которых ребенок должен выбрать способ решения той или иной социальной проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и своего социального опыта. Социально-ролевая игра имеет свои 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 занимает увлекательную для него позицию. 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 возможностей для выполнения требований к роли. Именно такую воспитательную задачу ставит перед собой педагог. Игра создает условия к встречно-

му стремлению воспитателя и воспитанника в достижении единой цели.

Одной из особенностей игры является двуплановость поведения. 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, поэтому основу ее составляет волевой компонент. А эмоциональное самочувствие ребенка во многом зависит от успеха или неуспеха ребенка 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 выбор ее участниками своей роли в игре. Для детей 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 ситуации в игре имитируют реальные социальные проблемы, с которыми дети сталкиваются в жизни или могут встретить 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.

Наш методологический подход к проектированию педагогических технологий предполагает реализацию субъектно-субъектных отношений, обеспечивающий активную позицию воспитанника в педагогическом процессе. Основой такого подхода является предложенная нами классификация методов воспитания, которая обеспечивает реализацию принципа оптимальности в поиске средств воспитания.

В классификации предлагается совокупность бинарных методов воспитания и самовоспитания, каждый из которых соответствует изменениям в сущностной сфере человека.

Методы воздействия на интеллектуальную сферу: для форми-

рования 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, 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 (выдержки, самообладания); 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 отношения к людям.

Методы воздействия на экзистенциальную сферу направлены на включение учащихся в систему новых для них отношений. У каж-

дого 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.

Таким образом, реализуется принцип концептуальности в проектировании педагогических технологий, который обеспечивает целостность педагогического воздействия и результативность воспитательного процесса.

УДК 371.3

И.Г. Литвинская (г. Красноярск)

Технологическая составляющая модернизации практики образования

Аннотация. В статье рассматриваются два типа уроков как основы технологической составляющей модернизации практики образования. Более подробно рассматривается урок с гарантированным результатом, построенный на основе концепции планомерного формирования умственных действий.

Ключевые слова: технологический подход к модернизации практики образования, гарантированный результат урока, результатный урок, образовательная среда урока, средовой урок.

Annotation. In this article two types of lessons are reviewed as basis of technological component of modernization of educational practice. Thoroughly is reviewed the lesson with guaranteed result, built on the basis of systematic formation of mental actions.

Keywords: technological approach to the modernization of educational practice, guaranteed result of the lesson, scoring lesson, educational environment of the lesson, environmental lesson.

Изменение целей и содержания общего образования требует новых технологических решений в области массового обучения. Современные требования к общему образованию, с одной стороны, связаны с ориентацией на развитие индивидуальности каждого ученика на основе разнообразных способов и траекторий освоения содержания образования. С другой стороны, нарастание социальной индивидуализации и уединенности требует от общего образования значительного увеличения разных видов взаимодействий и сотрудничества

ва в процессе обучения. Однако классно-урочная организация препятствует поиску разнообразных решений. Педагоги и администрация стремятся минимизировать изменения в характере учебного процесса [1]. Это связано прежде всего с общей склонностью человека в повседневной практике действовать в зоне привычного, сложившегося опыта деятельности. Введение новых образовательных стандартов, переделка различного рода документов как будто исчерпывают лимит массовой активности. Разработка образовательных программ школ и рабочих программ педагогов далеко не всегда сопровождается пересмотром планов и методов ведения уроков. Еще один феномен современной практики связан с тем, что даже небольшие новшества в уроке нередко представляют как новые технологические подходы к обучению и нередко привычные формы работы просто приобретают новые названия.

Новый практический шаг модернизации образования связывается с инновационным развитием системы и реализацией новых образовательных технологий. Однако здесь педагогическому сообществу нужно ответить на вопрос, можно ли в рамках предметно-классно-урочной системы обеспечить новые подходы к содержанию общего образования.

Обратим внимание на два принципиально разных технологических хода к модернизации существующей практики. Для этого останемся на двух типах уроков.

В любом предметном содержании есть совокупность учебных действий и операций, которыми должен овладеть каждый ученик, изучая тот или иной предмет на базовом уровне. Освоение таких действий часто считают репродуктивным, однако именно они лежат в основе качественного выполнения более сложных заданий. Кроме того, в плане общего и обязательного образования – это тот минимум знаний и операций, которыми просто должен владеть каждый. Это означает, что освоение такого содержания технологически должно быть обеспечено организацией учебного процесса. В определенном смысле гарантировано. Такой тип урока мы называли *урок с гарантированным результатом для каждого*, или *результатный урок*.

Однако не весь материал в рамках фронтально организованного обучения может быть освоен каждым ребенком. Так, в связи с перегрузкой учебного материала педагоги нередко довольствуются ситуацией, чтобы ребенок хотя бы прослушал или как-то попытался выполнить задания. Или в случае проблемного обучения считается, что образование с каждым ребенком случается на уровне образовательного эффекта, главное, что каждый ребенок попадает в ситуацию поиска, творчества. Такие уроки, где есть активность детей, вклю-

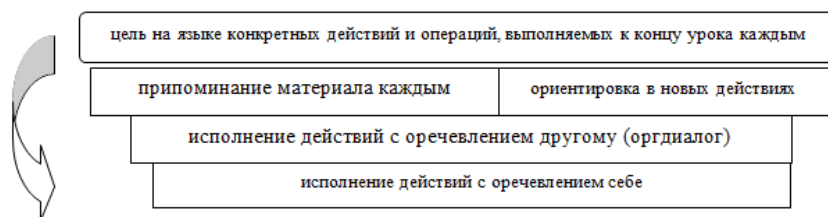
ченность в общую работу, но не может быть выделен результат, обязательный для каждого, мы назвали *уроком, где создается образовательная среда*, или *средовым уроком*.

Психолого-педагогическим основанием первого типа урока может служить концепция планомерного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным. Базовую организационную структуру в нем составляют три вида организационных форм: фронтальная, парная, индивидуальная. На разных этапах урока может быть разное сочетание этих форм.

Базовую структуру урока второго типа представляет сочетание фронтальной, групповой (мы имеем в виду малые группы) и индивидуальной форм организации учебной работы. Одним из примеров уроков такого типа являются занятия, выполненные в технологии критического мышления.

На наш взгляд, именно эти два типа урока могут случить основой развития двух разных подходов. Первый из них связан с развитием достижений советской педагогической психологии и педагогики и ориентирован на результаты каждого ученика. Второй - с ориентацией на достижения западной педагогики, развитие групповых форм работы, активизацию и групповое общение учащихся.

Заметим сразу, говоря о типе урока как основе того или иного подхода, мы тем самым говорим о преимущественной ориентации тот или иной вариант достижения результата. Выбор подхода связан с ориентацией педагогического коллектива учреждения и в определенной степени с предметом освоения. Рассмотрим чуть подробнее модель урока с гарантированным результатом [2]



Стрелка, присутствующая в модели, означает то, что на таком уроке все этапы и виды работы шаг за шагом должны обуславливать достижение запланированного результата. Основными компонентами урока являются ориентировка в действии, построенная, как правило, с использованием схематизации, на которую при последующих речевых этапах могут опираться обучающиеся. Оргдиалог представляет собой работу в парах с целью проговаривания друг другу вы-

полняемых действий. Действиями могут быть задания на использование определенных правил и формул, логические операции, выполняемые в определенной последовательности, группы определенных вопросов и т.д.

Заметим, что последний этап концепции планомерного формирования умственных действий (выполнение действия без проговаривания себе) в данной модели переходит на работу дома. На наш взгляд, качественный результатный урок должен обеспечить каждому ребенку возможность самостоятельного выполнения действий с их оречевлением, то есть негромким проговариванием самому себе. Это нужно для того, чтобы при выполнении домашней работы ученик в случае затруднения или ошибки смог пошагово припомнить процесс выполнения задания. Полный цикл обучения тогда составляет: *урок + домашнее задание*.

На схеме отдельно выделен этап припоминания. Его мы считаем необходимым компонентом ориентировки. Она не будет полной, если отдельные операции, из которых состоит новое действие, качественно не припомнит каждый ребенок. И, опять-таки, чаще всего, это лучше делать в парах, в ходе диалога, специально запланированного и сценарированного учителем.

Заметим, что компоненты выделенной модели не алгоритм, а лишь основные элементы, конкретизируемые в соответствии с темой, осваиваемым содержанием, особенностями класса и т.д. К ним в зависимости от задач урока могут добавляться иные виды работы.

Несмотря на то, что концепция планомерного формирования умственных действий разработана достаточно давно, в широкую практику этот тип уроков не вошел. Кроме того, в советской дидактике работа учащихся в парах на ступени основной школы не стала таким же базовым структурным элементом урока как фронтальная и индивидуальная работа. Среди практиков сложилось мнение, что дети не хотят работать друг с другом. Введение новых стандартов и почти массовое требование к применению групповой работы на уроке опровергают данное мнение. Постепенно групповая работа на уроке становится даже главной приметой того, что педагог перешел на новые образовательные стандарты. Однако как технологический, то есть воспроизводимый в аспекте результата и его операционности элемент она еще не встроена в структуру современного массового урока.

Кроме того, несмотря на то что работа в малых группах все больше начинает практиковаться также и в различных методических линиях, преувеличивать роль этого новшества нельзя. Все предметы с определенной долей условности можно разделить на те, которые

лучше осваивать через создание образовательной среды и те, в которых важны гарантированные результаты для каждого. К примеру, математика, физика, химия, русский язык предполагают освоение конкретных действий и операция как предметного, так и метапредметного типа. Литература, история, обществознание более ориентированы на формирование представлений, суждений, обсуждений различных точек зрения. В первой группе предметов возможна большая доля результатных уроков, с оргдиалогом учащихся. Во второй группе предметов – большая доля средовых уроков, с работой учащихся в малых группах. Чрезмерное увлечение тем или иным типом уроков независимо от содержания образования и требований к результатам его освоения не приведет, на наш взгляд, к улучшению качества школьного образования. Повышение качества школьного образования связано с использованием указанных типов уроков в зависимости от целей и содержания обучения. Это важный аспект технологического подхода к модернизации образования.

Кроме того, технологическая составляющая модернизации традиционных уроков массового обучения связана с наличием практики:

- постановки результатов-действий каждого обучающегося (для результатных уроков) и результатов-действий группы (для средовых уроков);
- завершенностью и взаимной обусловленностью этапов урока;
- обусловленностью последовательности этапов запланированными целями-результатами [3].

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Организация взаимодействия в разновозрастных группах учащихся // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. – 2015. – № 15. – С. 43-55.
2. Литвинская И.Г. Организованный диалог учащихся как средство включенности каждого на уроке // Школьные технологии – 2012. – № 5. – С.125-133.
3. Юдин В.В. Какие бывают технологии в педагогике? - URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/15_2/

И.Г. Апалькова (г. Сыктывкар)

Деятельностный метод как современный педагогический инструмент реализации ФГОС общего образования

Аннотация. В статье раскрываются возможности деятельностного метода для формирования у учеников универсальных учебных действий.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, деятельностный метод, личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия.

Annotation. The article describes the capabilities of the activity method for the formation of the disciples the universal educational actions.

Keywords: Federal State Educational Standard of the general education, activity method, personal, regulatory, cognitive, communicative universal educational actions.

Методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, преследующих цель повышения качества образования, достижения новых образовательных результатов, является системно-деятельностный подход. «Системно-деятельностный подход... позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания и создать навигацию проектирования универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся. ...Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться», - пишет А. Г. Асмолов [3, с.3].

Перед современным учителем стоят задачи овладения и корректного использования в практике технологий деятельностного типа. Именно они позволяют организовать образовательный процесс на основе активной деятельности обучающихся, что способствует формированию и развитию универсальных учебных действий (УУД). К сожалению, в методическом арсенале не каждого учителя-предметника можно встретить дидактическую систему (технологии) деятельностного метода (ТДМ), разработанную в Центре системно-деятельностной педагогики «Школа-2000...» ФГАОУ АПК И ППРО под руководством Л.Г.Петерсон.

Эта технология позволяет ученику на протяжении всего урока активно участвовать в учебной деятельности, а учителю повысить качество управления ею. Учитель, утрачивая функцию транслятора

знаний, реализует роли организатора и тьютора. Как руководитель он организует учебный процесс: выбирает способы и средства обучения, отбирает содержание, предлагает задания. Как тьютор сопровождает процессы самоизменения и саморазвития ученика, помогает ему научиться учиться.

Каким же образом ТДМ обеспечивает овладение учениками УУД? Поскольку учителя, только приступающие к реализации ФГОС основного общего образования, с трудом соотносят виды детской активности с формируемыми УДД, ответу на этот вопрос необходимо уделить самое пристальное внимание.

Урок открытия нового знания в ТДМ имеет свою структуру, и на каждом этапе урока ученики развивают УДД, требуемые ФГОС: личностные (Л), регулятивные (Р), познавательные (П), коммуникативные (К) [2], [4, с.68-70].

Этап мотивации к учебной деятельности предполагает смену видов деятельности, например, от общения, игры и т.д. на перемене к учебной деятельности на уроке. С этой целью актуализируются требования к ученику со стороны учебной деятельности («надо»), устанавливаются тематические рамки урока («могу»), создаются условия для возникновения у ученика внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»). Немало усилий прилагают учителя, чтобы добиться этого «хочу», ошибочно используя на уроке игровые моменты. Можно использовать более эффективные мотиваторы: поговорки, поговорки, афоризмы, притчи, обращение к культурному и жизненному опыту и т.д. При этом происходит формирование не только таких личностных УУД, как самоопределение и смыслообразование, но и нравственно-этическое оценивание.

На этапе актуализации и фиксирования индивидуального затруднения в пробном действии учащиеся овладевают широким спектром, прежде всего, познавательных УУД. Это может быть, например, работа с текстом. В этом случае актуализируются: смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации; определение основной и второстепенной информации. При организации пробного действия учитель создает проблемную ситуацию, разрешение которой приведет к открытию нового знания.

ТДМ прекрасно совмещается с другими технологиями, например, с технологией проблемного диалога Е.Л. Мельниковой [1, с.10]. Все приемы создания проблемной ситуации, предложенные автором проблемно-диалогического обучения, могут быть использованы на уроке в ТДМ.

На этапе выявления места и причины затруднения ученики

осуществляют рефлексию пробного действия. Они восстанавливают ход пробного действия, фиксируют шаг или операцию, где возникло затруднение, соотносят свои действия с используемым способом действий и выявляют причину затруднения, при этом они анализируют, сравнивают, обобщают, используют знаково-символические средства, определяют основную и второстепенную информацию (познавательные УУД). Осознание учеником своего некоего «незнания» очень важно для формирования волевой саморегуляции как способности к преодолению препятствий (регулятивные УУД).

Следующий этап – построение проекта выхода из затруднения - дает уникальную возможность для формирования и развития, прежде всего, регулятивных УУД. Ученики ставят цель (целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено, и того, что еще неизвестно) и строят план достижения этой цели, т.е. открытия нового знания (планирование как определение последовательности промежуточных целей и последовательности действий, прогнозирование как предвосхищение результата). Новыми знаниями могут быть правила, понятия, закономерности и пр.

Важно научить детей выбирать эффективные способы и средства для решения конкретной задачи. Например, если им предстоит открыть новое правило на уроке русского языка, то целесообразнее, выдвинув гипотезы, проанализировать языковой материал: установить закономерность, причинно-следственные связи, сделать вывод, создать алгоритм.

На следующем этапе ученики, реализуя проект, самостоятельно открывают новое знание и овладевают новыми способами действий. Происходит актуализация таких познавательных УУД, как поиск и выделение необходимой информации; знаково-символические действия; контроль и оценка процесса и результатов деятельности; анализ, синтез, сравнение, классификация; подведение под понятие, выведение следствий; установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование. Желательно организовать парную или групповую работу, чтобы ученики планировали учебное сотрудничество с учителем и одноклассниками, разрешали конфликты, управляли поведением партнеров.

На этапе закрепления с проговариванием во внешней речи ученики в форме коммуникативного взаимодействия решают типовые задачи на новый способ действий с комментированием вслух. Работа может быть организована фронтально, в парах, в группах.

На этапе самостоятельной работы с самопроверкой по эталону

ученики работают только индивидуально: выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном. Ими выполняются регулятивные УУД: контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном; оценка как осознание качества и уровня усвоения нового знания.

На этапе включения в систему знаний и повторения следует предлагать продуктивные задания, формирующие познавательные и коммуникативные УУД.

На последнем этапе важно создать условия для качественной рефлексии способов и условий действия, контроля и оценки процесса и результатов деятельности (П), оценки действий одноклассников (К), коррекции (Р).

Таким образом, активное и грамотное использование в образовательном процессе ТДМ позволит формировать у учеников УУД, а значит, научит их учиться.

Библиографический список

1. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: пособие для учителя. – М.: ФГАОУ АПК и ППРО, 2013. – 138 с.

2. Переход к новому стандарту образования: проблемы и решения на основе дидактической системы деятельностного метода «Школа 2000...». – URL: <http://www.sch2000.ru/library/detail.php?ID=6494> (Дата обращения 30.07.2015).

3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и [др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд., - М.: Просвещение, 2011. – 159 с.: ил.

4. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М.Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011.

УДК 37.02

В.Б. Лебединцев (г. Красноярск)

Теоретическая типология форм организации обучения как основание выделения технологий в дидактике

Аннотация. Обучение рассматривается как многоуровневое явление. Сообразно каждому уровню структурной организации обучения выделяются свои формы организации обучения. Представлены концептуальные положения такой новой формы организации обучения, как

коллективные учебные занятия.

Ключевые слова: обучение, обучение как полисистема, форма организации обучения, типология учебных занятий, организационная структура учебных занятий, коллективные учебные занятия, институциональная система обучения.

Annotation. Training has been described as systematic, multitiers phenomenon. Specific system objects are distinguished at every tiers according to which specific forms of training organization are defined. Conceptual provisions of such new form of the organization of training as collective training are submitted – each of students have their individual learning program, and these are realized through learners' interaction.

Keywords: essence of training, training as polysystem, form of the organization of training, lesson types, organizational structure of lesson, collective training according to individual training programs of students, institutional system of training.

Вопрос о современных и будущих технологиях обучения напрямую связан с тем, в каких организационных формах они существуют и могут существовать. Философская категория формы используется для описания способа упорядочивания объекта, его внутренней и внешней организации. *Форма организации обучения* – это способ упорядочивания взаимодействия участников обучения, способ его существования.

В дидактике отсутствует однозначная классификация (типология) форм организации обучения.

Эмпирическая классификация форм организации обучения. Обычно выделяются три группы форм обучения: *фронтальные, групповые, индивидуальные.*

Классификация носит эмпирический характер, так как в её основе лежит несущественная (не генетическая) характеристика: если осуществляется общеклассная работа, то есть акт обучения осуществляется в отношении всего учебного коллектива (класса), то это фронтальные формы; если класс делится на относительно автономные части (группы), то групповые; а если каждый ученик класса работает обособленно, независимо от остальных, то индивидуальные. При этом, по сути, способ упорядочивания взаимодействия участников обучения в первой и во второй форме может быть одинаковым. Об эмпирическом характере такого деления свидетельствует также оформление терминов во множественном числе.

Эта классификация обусловлена практикой обучения, в которой в каждый временной период на учебном занятии наблюдается однотипная со-бытийная ситуация взаимодействия участников обу-

чения. Следовательно, применение этой эмпирической классификации ограничено. Она может быть использована для адекватного описания и объяснения учебного процесса в рамках классно-урочной и лекционно-семинарской систем обучения.

Кроме того, существует эмпирическая классификация конкретных форм организации обучения – *учебные занятия*: урок, лекция, семинар, экскурсия, конференция и т. д.

Методологические основания теоретического рассмотрения форм организации обучения. Теоретическое рассмотрение форм организации обучения связано как минимум с двумя ключевыми вопросами: сущность обучения и многоуровневое (полисистемное) его устройство.

Сущность обучения, которую выяснил В.К. Дьяченко, позволяет построить остальные понятия дидактики как производные, а также подсказывает основную точку приложения инженерной дидактической мысли: обеспечение взаимодействия (общения) между теми, кто обладает знаниями и определённым опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает [2]. Вопрос, как организовать обучение одновременно многих людей, задаёт смысл всей дидактической теории.

Несмотря на кажущуюся очевидность, вопрос многоуровневого устройства обучения в дидактике не проработан. Рассмотрение обучения как полисистемы позволяет нам выделить следующие пять (а точнее – четыре) уровня его структурной организации:

4. *Масштаб сферы образования.* Охватывается эпохальный масштаб времени и вся полнота бытия сферы образования: её предназначение среди других сфер общества какой-либо эпохи; базовые образовательные процессы и обслуживающие их; структурные единицы, обеспечивающие разворачивание базовых и инфраструктурных процессов; морфология участников сферы образования [8, с. 42]. При рассмотрении этого масштаба появляется понятие общественно-исторического способа организации обучения (общественно-исторической формации), введённое в дидактику В.К. Дьяченко [2; 3]. Подчёркнём, в сфере образования ведущим процессом является обучение, в нём искусственно-организуемая («технологическая») составляющая доминирует.

3. *Масштаб «школьного» сообщества (институциональной системы обучения).* Отражается вопрос, как организовано образовательное пространство учреждения или сети учреждений.

2. *Масштаб учебного занятия (учебного коллектива).* На этом уровне организации обучения рассматривается, как и в какие событийные образовательные ситуации включены члены учебного коллектива.

1. *Масштаб базисных («простых») со-бытийных ситуаций взаимодействия участников обучения.*

0. *Масштаб индивидуальных субъектов учебного процесса.*

На каждом уровне выделяются свои системные объекты, соответственно которым обозначаются свои формы организации обучения. *Сообразно каждому уровню следует корректно представлять образовательные технологии, поскольку они выступают результатом рефлексии относительно определённого масштаба практики обучения* (заметим, что описанные Г.К. Селевко «технологии» весьма разномасштабны).

Подчеркнём, что форма организации обучения не есть деятельность его участников, как это иногда утверждают. Это способ упорядочивания их взаимодействия.

Теоретическая классификация базисных форм организации обучения. Очевидно, что, говоря о форме организации обучения, сначала необходимо выделить, а затем удерживать в сознании тот объект, форма которого обсуждается. Рассматривая общие (или базисные) формы организации обучения, В.К. Дьяченко, по сути, характеризует ими со-бытийные ситуации общения участников обучения, выделяя их применительно к первому уровню структурной организации обучения. В основе его теоретической классификации базисных форм организации обучения лежат возможные структуры взаимодействия людей. Перечень этих структур исчерпывается следующими ситуациями: опосредованное общение, общение в паре и общение в группе. В свою очередь, в группе могут быть две разные структуры взаимодействия её участников: «один говорит, делает – остальные слушают, наблюдают» (один общается с несколькими как с одним) и «каждый общается по очереди с каждым». Находящиеся рядом, но делающие автономную индивидуальную работу, группу не представляют.

Согласно этим четырём структурам взаимодействия людей имеют место быть только четыре следующих базисных формы организации обучения:

- *индивидуально-опосредованная форма организации обучения* – соответствует опосредованному общению (индивидуальная работа обучающегося с учебным материалом, посредством которого он находится в ситуации общения с другим человеком);

- *парная* – соответствует взаимодействию в обособленной паре (результаты его не используются в других парах);

- *групповая* – соответствует общению в группе, когда каждый говорящий направляет сообщение одновременно всем. Осуществляется такое взаимодействие в рамках всего коллектива или в рамках

небольшой группы – сути не меняет;

- *коллективная* – соответствует взаимодействию в группе, когда общение происходит в парах сменного состава [2; 3].

Коллективная форма организации обучения не является частным случаем парной формы. Если общению в парной форме свойственна автономия, независимость от других пар (несмотря на то, что состав пар может меняться, но связь содержательная между парами устанавливается посредством другой оргформы, например, в парах поработали, далее эту же тему обсудили все вместе, затем сменили напарников и снова поработали в парах в продолжение темы, потом еще раз вместе обсудили и т. д.), то в коллективной форме общение осуществляется в группе, при этом составляющие её пары функционально и содержательно зависят друг от друга, благодаря изменению состава пар результаты учебного взаимодействия используются другими участниками группы.

Конкретные формы организации обучения. Базисные (общие) формы можно сравнить со строительным материалом. Так же как из кирпичей складываются разные сооружения, так и из этих четырёх видов форм обучения строятся конкретные процессы обучения. Определённое сочетание базисных форм представляет собой *конкретную форму организации обучения*. Это сочетание бывает как простым, так и очень сложным.

Роль, возможности и ограничения каждой базисной формы в конкретном учебном процессе зависят от того, как они связаны друг с другом, какая из них является ведущей, какова их пропорция.

На уровне учебного занятия конкретными формами организации обучения являются:

- в *эмпирической типологии учебных занятий* – урок, лекция, семинар, экскурсия, конференция и т. д.

- в *теоретической типологии*: индивидуальное учебное занятие, групповое учебное занятие, коллективное учебное занятие.

Заметим, что учебное занятие можно рассматривать не только как единицу процесса обучения, но и как конкретную форму организации обучения, если отвлечься от логически конкретного образа целостной единицы учебного процесса, то есть отвлечься от содержания, способов усвоения, методов [12, с. 281].

На институциональном уровне (уровне «школьного» сообщества – образовательного учреждения или их сети) конкретными формами организации обучения являются *институциональные системы обучения*: классно-урочная система обучения, лекционно-семинарская система обучения, Белл-Ланкастерская система, Дальтон-план, классно-предметная система обучения, система коллектив-

ного обучения по индивидуальным образовательным программам и др.

Теоретическая типология учебных занятий. Специфика разных видов учебных занятий во многом обуславливается сочетанием и структурой базисных организационных форм. Однако, кроме организационной структуры, учебное занятие характеризуется целями, содержанием, методами, средствами обучения [13, с. 124–125]. Оно ограничено рамками времени и осуществляется в рамках определённого первичного объединения обучающихся и педагогов: школьного класса, студенческой группы и т.п.

Всё многообразие учебных занятий М.А. Мкртчян разделил на три группы – индивидуальные, групповые и коллективные. Для этого он ввёл три новых понятия: общий фронт, учебный маршрут, временные кооперации обучающихся [8].

Признаки индивидуальных учебных занятий: отсутствие общего фронта и минимальный уровень коллективности (преподаватель с каждым обучающимся работает по очереди, все остальные действуют индивидуально). Обучение всех участников группы может осуществляться по одному учебному маршруту или каждый обучающийся продвигается по своему.

Основной признак групповых учебных занятий – общий фронт – ситуация, когда все обучающиеся делают одно и то же в данный промежуток времени, одним и тем же способом и одними и теми же средствами. Второй отличительный признак – одинаковый для всех обучающихся учебный маршрут освоения учебной программы. Подчеркнём, понятие «групповые учебные занятия» обозначает не работу в малых группах (это эмпирическая характеристика), а охватывает деятельность преподавателя со всем коллективом (т.е. групповым субъектом) как одним человеком, неважно при этом, есть разделение на подгруппы или нет. Главенствует отношение «обучающий – группа». Разновидностью групповых занятий является урок.

Сущностные признаки коллективных учебных занятий таковы:

- отсутствует общий фронт: обучающиеся реализуют разные цели, изучают разные фрагменты курса, используя разные способы и средства, затрачивая разное время; редки случаи одновременного начала и окончания выполнения какой-либо работы;
- обучающиеся осваивают общее содержание курса по разным учебным маршрутам, между участниками перераспределяются осваиваемое содержание и дидактические позиции (обучаемый, обучающий, проверяемый, проверяющий, организатор и т.п.);
- создаются временные учебные кооперации на местах пересечения учебных маршрутов. Это непостоянные по составу группы или

отдельные пары для выполнения какой-либо конкретной учебной задачи. Как правило, одновременно действуют несколько коопераций, отличающихся базисными формами, темами, методами работы, численностью обучающихся.

Термин «коллективные занятия» является производным от понятия «коллектив» и его сущностных признаков как социально-психологического феномена, в основе которого лежит совместная деятельность и высшие формы кооперации.

Организационная структура учебных занятий. Ведущая организационная форма. Особенности разных типов учебных занятий во многом обуславливаются сочетанием и структурой базисных организационных форм.

Для каждого типа учебных занятий характерно своё сочетание базисных форм организации обучения. При этом одна из форм играет роль ведущей. (Термин «ведущая организационная форма обучения» принадлежит И.Г. Литвинской [7].)

На индивидуальных учебных занятиях ведущей формой является парная («преподаватель – обучающийся»). Её сочетание с индивидуально-опосредованной формой позволяет обеспечить разные темпы, маршруты, способы освоения учебного материала.

Общий фронт на групповых учебных занятиях обусловлен групповой формой организации обучения (используемой как в отношении всего коллектива одновременно, так и малых групп). В качестве вспомогательных форм используются индивидуально-опосредованная и парная («преподаватель – обучающийся», а иногда «обучающийся – обучающийся»). Расширение организационной структуры групповых учебных занятий коллективной формой не меняет их сущности, поскольку работа в парах сменного состава в их рамках может быть только вспомогательной, а её возможности очень ограниченными. В ходе групповых учебных занятиях одна базисная форма линейно сменяет другую.

Коллективные занятия строятся на сочетании коллективной формы организации обучения со вспомогательными: индивидуальной, парной («преподаватель – обучающийся», «обучающийся – обучающийся») и групповой (в отношении малых групп, а иногда и всего коллектива). Это позволяет обеспечить разные учебные маршруты и временные кооперации обучающихся. Временная кооперация по оргструктуре может быть простой, если учащиеся действуют в рамках одной базисной формы, и сложной, если сочетаются – последовательно или нелинейно – несколько форм. В целом коллективным занятиям характерна нелинейная смена одной базисной формы на другую.

На основе ведущей формы организации обучения удерживается целостность содержания образования, осуществляется управление деятельностью учащихся. Она определяет темп обучения, время начала и окончания занятий, особенности используемых программ и учебных средств. К ведущей форме подстраиваются все остальные [7]. Каждая из четырёх базисных форм, взятая в отдельности, обладает своими объективными возможностями и ограничениями. Но какому-либо сочетанию базисных форм свойственен свой системный эффект: в результате их взаимовлияния, а также влияния целого на части их объективные особенности реализуются с разной степенью возможностей и ограничений.

Институциональные системы обучения. В масштабе «школьного» сообщества существует такая сложная конкретная форма организации обучения, которая названа нами «институциональная система обучения».

Элементом институциональной системы обучения является учебное занятие. В свою очередь сама институциональная система обучения выступает элементом (одним из элементов) четвёртого уровня структурной организации обучения – сферы образования.

Институциональная система обучения – это совокупность элементов (учебные занятия, учебный «коллектив», содержание образования [4]), взаимосвязанных между собой и образующих целостность, локализирующуюся в рамках одного или нескольких образовательных учреждений. Эта целостность устойчива при любой вариативности содержания образования, если его форма и тип константны.

Следовательно, разновидности институциональных систем обучения зависят от характеристик составляющих их элементов:

- тип учебных занятий (индивидуальные, групповые или коллективные);
- тип учебного «коллектива» (класс, студенческая группа, класс мониторов, разновозрастный коллектив и т.п.);
- тип содержания образования (конкретные виды деятельности, например, ремесло; научное знание; методы и средства получения новых знаний, преобразования явлений природы и общества; и др.) и форма его организации (с одной стороны, предметная, метапредметная, комплексная и т.п., а с другой – линейная или разветвлённая).

Так, особенности классно-урочной системы обучения определяются взаимосвязями следующих системообразующих элементов: групповые учебные занятия; класс (группа постоянного состава); учебный предмет, разделённый на годовые блоки. В Белл-Ланкастерской системе – групповые учебные занятия; класс монито-

ров и отделения (десятки); учебный предмет. В Йена-плане – групповые учебные занятия; «группа» непостоянного состава; комплекс (тематическая интеграция учебного материала из разных предметных областей).

В свою очередь функциональные связи между элементами, образующими ту или иную институциональную систему, проявляются в следующих характеристиках:

- принципы организации образовательного процесса;
- цели и результат обучения (образования);
- масштаб отсутствия фронтальной организации обучения. Он

определяется объёмом учебного содержания, которое изучается в коллективе в данное время. Объём может быть разным: тема, раздел, содержание учебной четверти, года, ступени или всего учебного предмета. В условиях общего фронта все осваивают одно и то же, а при его отсутствии материал распределяется между участниками и каждым из них изучается по своему маршруту и в своём темпе. Объём распределённого между членами коллектива учебного содержания показывает степень отхода от фронтальной организации обучения. Например, если на серии занятий осваивается всего несколько тем – во многом сохраняется фронтальная организация обучения. Совершенно другая ситуация, когда общим для всех участников коллектива является программа в объёме нескольких лет обучения, а последовательности и методы её освоения – самые разнообразные [8, с. 41–42];

- разновидности учебных программ (одномаршрутные или многомаршрутные; индивидуальные или общие; членившиеся на общие временные блоки, годы обучения или нет и т.п.);

- технология организации учебных занятий (являющаяся особой знаково-знаниевой конструкцией, в которой закрепляется взаимодействие и состыковка разных систем деятельности [14, с. 432]);

- структурные единицы управления;
- режим занятий;
- профессиональный состав педагогов;
- возраст обучающихся;
- возможности и ограничения системы и др.

Кроме того, следует учитывать тип учреждения по цельности осваиваемого содержания образования:

закрытое учреждение – в его рамках осваивается вся образовательная программа ступени образования;

сеть открытых учреждений, за каждым из которых закрепляются только отдельные фрагменты (модули) образовательной программы возрастной ступени.

Это всё означает, что для той или иной институциональной системы обучения характерно своё (своеобразное) кадровое, нормативно-правовое, программно-методическое, организационно-управленские, инспекторское, оценочно-экспертное, материально-техническое, финансовое обеспечение.

На основе типа учебных занятий и объёма распределённого учебного содержания между членами коллектива институциональные системы обучения можно разделить на фронтальные, нефронтальные и частично фронтальные.

Во фронтальных системах (в классно-урочной, лекционно-семинарской, Белл-Ланкастерской) системообразующий элемент – групповые учебные занятия. В нефронтальных системах – коллективные и индивидуальные занятия. Так, индивидуальные учебные занятия положены в основу Дальтон-плана и школы М. Монтессори.

Йена-план занимает промежуточное положение, являясь частично фронтальной системой: с одной стороны, здесь занятия в группах организуются общим фронтом, а с другой – обеспечивается индивидуальное продвижение по учебной программе.

Частично фронтальной является становящаяся *классно-предметная система обучения*. Вместо уроков во всех классах школы проводятся коллективные занятия. Они организуются по всем предметам и в рамках класса. Деление программы учебного предмета на годовичные блоки сохраняется, но годовой объём учебного материала разные ученики класса проходят по отличающимся последовательностям [4].

Пример нефронтальной системы нового поколения – *система коллективного обучения по индивидуальным программам*. Её системообразующие элементы – коллективные учебные занятия; разновозрастный коллектив; учебный предмет, не поделённый на годовичные блоки. Становится иной, чем при классно-урочной системе, деятельность всего образовательного учреждения: его содержательно-технологические, организационно-управленские, нормативно-правовые, кадровые и другие аспекты [5; 9].

Комбинирование системообразующих элементов позволяет мысленно моделировать новые системы обучения. Их востребованность зависит от зрелости общественных потребностей, интересов отдельных групп, инженерной проработки теоретических решений на концептуальном и технологическом уровнях, а также от готовности разных категорий специалистов для их реализации.

Формационный подход как «компас» при разработке новых систем обучения. Ориентиры в разработке новых институциональных систем обучения подсказывает формационный подход, родо-

начальником которого в дидактике является В.К. Дьяченко. Он первым посмотрел на обучение как на развивающееся явление и выявил объективное направление его исторического развития [2; 3].

Классификация базисных форм организации обучения, производная от его сущности, позволила В.К. Дьяченко проследить ход исторического развития обучения и предвидеть его будущее. Учёным замечено, что та или иная общественно-историческая формация обучения определяется организационной структурой учебного процесса. В организационную структуру учебных занятий каждого следующего способа обучения включается новая базисная оргформа в качестве ведущей.

Человеческая цивилизация пережила уже один общественно-исторический способ обучения – индивидуальный – и доживает групповой способ обучения (ГСО). Очередную формацию (а не работу в парах сменного состава) Виталий Кузьмич назвал коллективным способом (КСО). В индивидуальном способе использовались индивидуально-опосредованная и парная формы обучения, в ГСО к ним добавилась в качестве ведущей групповая форма, в КСО будут все четыре формы при ведущей роли коллективной [2; 3].

Сущность каждого общественно-исторического способа конкретизируется в определённых институциональных системах обучения. Например, ГСО, эпоха которого простирается с XVI века по настоящее время, проявляется в таких общественно-принятых институциональных системах обучения, как классно-урочная и лекционно-семинарская. Наряду с ними используются Белл-Ланкастерская система (ошибочно связываемая с *взаимообучением*), Йена-план и другие проявления группового способа обучения, не получившие такого общественного признания.

Общественно-принятые системы обучения не лучше и не хуже других, они по особенностям организации более всего соответствовали общественным потребностям, общественному устройству, духу своего времени. Заметим, что общественно-принятые институциональные формы ГСО: классно-урочная и лекционно-семинарская системы – определяют назначение и особенности функционирования инфраструктурных учреждений и процессов.

В ГСО во главу ставится не *каждый* обучающийся, а группа как единое целое, нет программ отдельных обучающихся, а есть программы целых групп (коллективов). В КСО *каждый* обучающийся будет реализовывать свою индивидуальную образовательную программу за счёт большого спектра разных по содержанию, типу, форме и месторасположению взаимодействий с другими обучающимися, которые тоже реализуют свои индивидуальные программы. Про-

граммы максимально индивидуализируются, а процесс обучения примет ярко выраженные коллективные формы [8, с. 37-38].

Полагаем, что сущность КСО, который придёт на смену ГСО, проявится в разных институциональных системах обучения, одна из них – система коллективного обучения по индивидуальным программам [9]. На каком-то уже близком промежутке времени эта система будет существовать наряду с классно-урочной. Но рано или поздно сменит её. При этом сама не останется неизменной в связи с практическими пробами её реализации с разными назначениями и категориями обучающихся. Следует ожидать, что её практическое распространение даст толчок появлению родственных систем обучения, раскрывающих сущность КСО в иной конкретизации.

Заключение. Отсутствие в научно-педагогическом сознании понимания обучения как сложно устроенного явления не позволяет правильно воспринять ни коллективный способ обучения, ни коллективные учебные занятия, ни место пар сменного состава.

К сожалению, как *равновеликие, одномасштабные* рассматриваются разнопорядковые объекты, что приводит к беспредметным спорам. Конкретный пример. Обычно не подвергаются сомнению, что нельзя игнорировать или универсализировать какую-либо базисную оргформу обучения, а также их производные: семинар, лекцию и т.п. Но когда начинаешь обсуждать дидактические системы, отличающиеся от господствующих классно-урочной и лекционно-семинарской, вот тут-то и обнаруживается непонимание. Так, услышав словосочетание «отказ от лекционно-семинарской системы», часто возражают: «Как это можно отказаться от лекции!» Приводят тут же много аргументов в пользу её, в том числе и такой: «А вы разве сейчас не лекцию нам читаете?»

Библиографический список

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 272 с.
2. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
3. Дьяченко В. К. Дидактика. Учеб. пособие для сист. повыш. квалиф. работ. образования. В 2-х т. — М.: Народное образование, 2006.
4. Карпович Д.И., Бондаренко Л.В. Практика становления классно-предметной системы обучения. – Красноярск, 2005. – 152 с.
5. Концепция школы будущего / В.Б. Лебединцев, Н.М. Горленко, А.О. Горностаев [и др.]. – Красноярск, 2012. – 64 с.
6. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения

(методологический анализ). – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.

7. Литвинская И.Г. К вопросу о формах организации обучения // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. – 2007. – № 9. – С. 36-47.

8. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. – Красноярск, 2010. – 220 с.

9. Обучение на основе индивидуальных маршрутов и программ в общеобразовательной школе: монография / В.Б. Лебединцев, Н.М. Горленко, О.В. Запятая, Г.В. Клепец. – М.: Сентябрь, 2013. – 240 с.

10. Пять испытанных инновационных концепций / Общий педагогический учебный центр; ред. Арно Й. Маарсхалкервеерд. – Нидерланды, Утрехт, 1995. – 82 с.

11. Сетевая организованность базовых секторов образовательного пространства: материалы организационно-деятельностной игры № 63 / научно-педагогическая школа М.А. Мкртчяна. – Красноярск, 2006. – 78 с.

12. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.

13. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами: учебное пособие. – М.: Академия, 2002. – 384 с.

14. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М.: Школа Культурной Политики, 1997. – 656 с.

15. Коллективный способ обучения [электронный ресурс]. – URL: www.kco-kras.ru (работы В.К. Дьяченко, М.А. Мкртчяна, Д.И. Карповича, В.Б. Лебединцева, И.Г. Литвинской и др.)

УДК 37.032

Т.Б. Гребенюк, Н.В. Тамарская (г. Калининград)

Технологии развития индивидуальности школьника в образовательном процессе

Аннотация. В статье рассматривается проблема разработки технологий развития индивидуальности школьника в образовательном процессе на основе концепции развития семи сфер психики человека. Раскрыты основные положения педагогики индивидуальности и ее роль в гуманизации образовательного процесса. Представлена технология развития индивидуальности обучающегося в рамках субъект-субъектной модели.

Ключевые слова: индивидуальность, семь сфер психики, педагогика индивидуальности, образовательный процесс.

Annotation. In article the problem of development of technologies for the evaluation of identity of the school student in educational process on the basis of the concept of development of seven spheres of mentality of the person is considered. Basic provisions of pedagogics in personal identity and its role in a humanization of educational process are determined. The technology of the development of identity which is trained within the subject-to-subject model is presented in the article.

Keywords: identity, seven spheres of mentality, pedagogics of identity, educational process.

Технологизация образовательного процесса является следствием особых требований, предъявляемых в настоящее время обществом к образованию. Особенность этих требований состоит в том, что, с одной стороны, образовательный процесс должен иметь строго гуманистический характер, обеспечивая субъект-субъектное взаимодействие педагога и школьника, а с другой - быть нацеленным на достижение заданного уровня знаний и умений, контролируемых государством в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Гуманизация образовательного процесса не является в педагогике проблемой новой, ей посвящены исследования многих авторов, разработавших и реализовавших различные концепции, проекты и модели, обеспечивающие гуманизацию: культурологическая концепция личностно ориентированного образования (Е.В.Бондаревская), психолого-дидактическая концепция личностно ориентированного обучения (И.С. Якиманская), педагогика сотрудничества (Ш. Амонашвили), аксиологическая концепция личностного воспитания (А.В. Петровский, Е.Н. Шиянов), проективная модель личностно-ориентированного обучения (Н.И. Алексеев); позиционно-ситуативная модель личностно-ориентированного образования (В.В. Сериков) и др.

Гуманизация образования с необходимостью предполагает смещение приоритетов в сторону внимания к развитию индивидуальности человека, его нравственного и психического потенциала. Развитие индивидуальности рассматривается как одна из важнейших ценностей общества, а категория «индивидуальность» в известной мере осмыслена в настоящее время и в философском (И.И. Резвицкий, В.П. Тугаринов), и в психологическом (Б.Г. Ананьев, Ю.М. Орлов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, К. Роджерс), и в педагогическом (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, М.И. Рожков и др.) аспекте.

В основе концепции педагогики индивидуальности (О.С. Гре-

бенюк, Т.Б. Гребенюк) лежит представление о человеке как индивидуальности [1]. Не исключая биологическое основание (индивид) и социальное (личность), авторы концепции выделяют еще один аспект – «человеческое в человеке» (индивидуальность). Индивидуальность, таким образом, предстает как интегральная психологическая характеристика человека, представленная семью сферами психики (интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, волевой, экзистенциальной, предметно-практической, и сферой саморегуляции). Данное концептуальное основание позволяет рассматривать индивидуальность как педагогическую категорию и предполагает наличие модели индивидуальности человека, что создает предпосылки технологизации образовательного процесса, развивающего индивидуальность школьника за счет обеспечения, в частности, конкретности целеполагания.

Моделирование индивидуальности человека позволяет раскрыть состав ее сфер. Интеллектуальная сфера включает познавательные процессы (восприятие, мышление, память, воображение и др.), свойства и качества мышления (оперативность, системность, креативность и др.), интеллектуальные способности; эмоциональная - чувства, эмоции и эмоциональные состояния (тревожность, страх, радость и др.), оценку и самооценку, отношение к себе и другим и пр.; состав мотивационной сферы определяют потребности, цели, мотивы, а также динамические свойства (обобщенность, изменчивость, генерализация, перенос), предметная избирательность как свойство мотивации, виды мотиваций. Волевая сфера представлена волевыми процессами и качествами (настойчивость, преодоление трудностей, целеустремленность, решительность, организованность и др.). В состав предметно-практической сферы входят способности, умения и навыки во всех видах деятельности, общения, поведения. Экзистенциальная сфера включает способность познать себя, сравнить с окружающим миром, выработать представление о себе, осмыслить собственные ценности, наличие «Я-концепции», позицию в деятельности и общении. Сфера саморегуляции обусловлена способностями принять цель деятельности, соотнести с условиями и собственными возможностями, наметить программу исполнительских действий, осуществить контроль, оценку, коррекцию и регулирование деятельности.

Развитие индивидуальности человека рассматривается как развитие всех его сфер: интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной. В педагогических системах процесс развития всех психических сфер человека, приобретая технологичность, позволяет,

с одной стороны, гораздо более эффективно обеспечивать его социализацию, а с другой - сделать формирование, развитие психического мира человека приоритетным направлением образовательного процесса. Именно в этом видится высокий гуманистический потенциал [3] педагогики индивидуальности.

Авторами сформулированы основополагающие идеи педагогики индивидуальности, основными из которых являются следующие. «Формирование и развитие целостной индивидуальности учащегося в педагогическом процессе (как педагогическая задача) - развитие всех психических сфер учащегося в единстве. Развитие индивидуальности и личности учащегося в единстве – обеспечение эффективной социализации человека благодаря развитию его психических сфер. Создание условий для саморазвития индивидуальности учащегося и индивидуальности педагога (направленность на субъектность участников педагогического процесса). Переструктурирование педагогического процесса с целью активизации всех психических сфер учащегося в единстве (психологизация процесса обучения и воспитания)» [2, с.12]. В этих основных концептуальных идеях педагогики индивидуальности заложены ориентация на психологизацию образовательного процесса и предпосылки технологизации процесса развития индивидуальности школьника.

Осуществлено моделирование процесса обучения с целью формирования индивидуальности обучающегося [2, с.45-83], в результате чего получены традиционная и инновационные дидактические модели (ситуационная, компетентностная и субъектная). Ситуационная модель обучения с целью формирования индивидуальности обучающегося характеризуется целенаправленным созданием специальных ситуаций, которые призваны обеспечить у учащихся формирование знаний и умений самопознания и саморазвития индивидуальности; единством реализации закономерностей развития психики и закономерностей процесса обучения; интеграцией опыта учащихся и педагогов в различных учебно-познавательных ситуациях. Компетентностная модель акцентирует внимание на рассмотрении психических свойств и качеств по сферам индивидуальности как психологических компетенций; на уровневой дифференциации развития психологической компетентности и критериальном подходе к оценке развития индивидуальности; обеспечении мониторинга развития индивидуальности обучающегося. Субъект-субъектная модель рассматривает взаимосвязи участников образовательного процесса в ситуациях обучения (обсуждение проблем, обмен мнениями, взаимная оценка, совместная рефлексия); взаимозависимость деятельности участников образовательного процесса (сотрудничество в со-

вместном поиске, лидерство, распределение функций и их выполнение); обеспечение единства саморазвития и формирования индивидуальности обучающегося. Технологии реализации указанных моделей придадут процессу обучения новые свойства, связанные с усилением его психологической направленности, ориентацией на самоактуализацию и саморазвитие психических свойств и качеств школьника, осуществлением самоконтроля и самооценки, прежде всего, новообразований в психических сферах.

Рассмотрим более подробно технологию развития индивидуальности обучающегося на основе субъект-субъектной модели. Особенности указанной технологии в целевом блоке определяются прежде всего приоритетом целей, формулируемых на основе представлений о взаимосвязях действий участников образовательного процесса как его субъектов. Субъект-субъектность предполагает, что ставятся не только педагогические цели (педагог поощряет и поддерживает стремление обучающегося к самоуправлению, оказывает ему помощь в определении траектории обучения и профессиональной ориентации, поиске информации, выявлении наличного опыта; создает благоприятные условия, обеспечивающие возможность выявления своих потребностей и способностей, ориентирует на решение жизненных задач), но и осуществляется совместное целеполагание с обучающимся, в результате которого формулируются его цели в образовательном процессе (ориентация на самостоятельность поиска знаний, умений, навыков, использование своего опыта в качестве источника самообучения, выявление потребностей в изучении конкретного материала для решения реальных проблем, применение полученных знаний и навыков для эффективных действий здесь и сейчас). И педагогом, и учащимся формулируются также цели по формированию определенных компонентов сфер индивидуальности, что позволяет сделать этот процесс осознанным и результативным.

Особенности содержательно-процессуального блока определяются в рамках субъект-субъектной модели тем, что важнейшим развивающим содержанием становятся собственно действия преподавателя, демонстрирующие субъект-субъектность и направленность на саморазвитие индивидуальности и развитие индивидуальности школьника. К таким действиям относятся определение и демонстрация собственного стиля деятельности и общения; уровня развития своей индивидуальности; демонстрация своего отношения к изучаемому предмету; передача опыта в решении познавательных задач, жизненных проблем; создание организационно-педагогических условий для развития всех семи сфер индивидуальности обучающихся; организация деятельности по саморазвитию индивидуальности

школьника (ознакомление с моделью индивидуальности человека, обучение самодиагностике, помощь в самоанализе полученных результатов); организация деятельности по самоконтролю и самооценке достижений школьника в учении и развитии его индивидуальности.

Конструирование форм организации учебной деятельности в образовательном процессе осуществляется в четырех аспектах – когнитивном, мотивационном, эмоционально-ценностном, конативном. Их влияние на развитие сфер индивидуальности очевидно: 1) когнитивный аспект (реализуются возможности формы для получения новой информации, развития интеллектуальной сферы); 2) мотивационный аспект (реализуются возможности формы для развития мотивационной сферы); 3) эмоционально-ценностный аспект (реализуются условия, создаваемые формой для переживания личностной, практической, социальной, эстетической значимости осуществляемой школьником деятельности, для развития эмоциональной и экзистенциальной сфер); 4) конативный (поведенческий) аспект (реализуются возможности формы для расширения и усложнения поведения человека, для развития волевой сферы и сферы саморегуляции). Разнообразие форм организации деятельности школьника для целостного развития его индивидуальности можно обеспечить, используя не только урочную, но и внеурочную деятельность.

Признаками эффективности реализации технологии являются действия учащихся, демонстрирующие субъектность и определенный уровень развития индивидуальности. Такие действия, в частности, могут демонстрировать умения соотнести свой опыт с опытом педагога и сверстников, актуализировать собственные ценностные ориентации, установить приоритеты в учении, осмысленно предъявить свои жизненные и учебные цели, самостоятельно осуществлять выбор содержания и форм учебно-познавательной деятельности, иметь самостоятельность суждений, осуществлять самодиагностику сфер психики и определение уровней их развития, составлять для себя программу развития индивидуальности и определять способы ее реализации, оценивать собственные достижения, рефлексировать, выявлять резервы и перспективы своего развития.

Важным условием реализации данной технологии является субъектность самого педагога (способность чувствовать себя независимым, свободным, самореализовываться в образовательном процессе) и сформированность его собственной индивидуальности, проявляющаяся в способности сотрудничать в процессе обучения и выражать уверенность в возможностях совершенствования школьником своей индивидуальности.

Разработаны также технологии развития индивидуальности школьника, основанные на ситуативной и компетентностной моделях. Указанные технологии предъявляют определенные требования к педагогу. Во-первых, педагог должен иметь четкое представление о специфике каждой технологии, во-вторых, ему необходимо осознанно реализовывать их применительно к своему предмету, в-третьих, от педагога требуется педагогическое мышление, способное обеспечить единство дидактического и психологического аспектов деятельности и акцентировать проблему гуманизации, то есть обеспечить осознанность взаимосвязи и взаимозависимости «педагог-учащийся».

Библиографический список

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 572 с.
2. Гребенюк Т.Б., Григорьева Н.В. Дидактические модели формирования индивидуальности учащегося: учебно-метод. пособие. – Черняховск: Издательство ГОУ СПО КРСПК, 2009. – 106 с.
3. Тамарская Н.В. Педагогика индивидуальности как концептуальная основа гуманизации учебно-воспитательного процесса. Научная школа проф. О.С. Гребенюка: сб. науч. ст.; отв. ред. Т.Б.Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 168 с.

УДК 74. 66

Г.И. Симонова (г. Киров)

Технология системного педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся

Аннотация. В статье рассматривается технология системного педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся, которая может быть реализована в образовательных организациях различного типа. Раскрываются этапы технологии, предлагается характеристика последовательных действий всех участников образовательного процесса, создающих условия для успешной адаптации учащихся.

Ключевые слова: технология, педагогическое сопровождение, социальная адаптация, этапы технологии.

Annotation. The article discusses the technological system of pedagogical support of social adaptation of students, which can be implemented in educational institutions of various types. Stages of technology, characteristic of sequential actions of all participants of educational process, creating conditions for successful adaptation of students are disclosed.

Keywords: technology, educational support, social adaptation, technology stages.

Технологический подход является основой для проективного освоения различных областей и аспектов социальной деятельности. Он реализуется на научно-теоретическом и практическом уровнях посредством разработки и реализации различных технологий, что вполне адекватно и применительно к процессу социальной адаптации учащихся.

Использование его в педагогическом сопровождении социальной адаптации учащихся позволяет: анализировать и систематизировать на научной основе практический опыт; комплексно решать социальные и социально-воспитательные проблемы; создавать благоприятные условия для развития и социальной адаптации человека; снижать влияние неблагоприятных обстоятельств в процессе социальной адаптации; оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы; выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии для решения социально-педагогических проблем.

Специальным образом необходимо оговорить, что важнейшая проблема построения педагогических технологий – преодоление противоречия между алгоритмичностью и индивидуальностью педагога. Индивидуальность педагога должна быть включена в структуру педагогической технологии, а реализация собственной индивидуальности есть необходимый момент достижения педагогической цели.

Основой деятельности образовательных организаций для детей выступает социальный заказ, который определяет выбор стратегии и основных направлений деятельности, удовлетворяющих социокультурные и образовательные потребности населения. Важной задачей образовательных организаций различных типов является создание условий для личностного роста, развития творческих способностей, формирование общей культуры учащихся, адаптация их к жизни в обществе, что может обеспечиваться, на наш взгляд, реализацией ***технологии системного педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся***. Она включает следующие взаимосвязанные структурные компоненты или технологические этапы:

- концептуализация деятельности учреждения по педагогическому сопровождению социальной адаптации учащихся;
- программирование развития учреждения;
- организация деятельности служб педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся;
- реализация мониторинга.

Выделение именно таких этапов обусловлено целостностью педагогической системы и учебно-воспитательного процесса, который реализуется в образовательном учреждении. Названная совокупность охватывает целостный процесс педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся от постановки целей, определения ведущих идей, организации в соответствии с ними жизнедеятельности учреждения до отслеживания эффективности деятельности образовательной организации с позиций управления и личностного развития учащихся.

Первый этап – *концептуализация деятельности образовательной организации по педагогическому сопровождению социальной адаптации учащихся.*

Важнейшим условием реализации своей сущности учреждением образования является разработка концептуальных основ деятельности с учетом специфики воспитательно-образовательной среды конкретной организации. Только на этой основе можно разработать адекватное программно-методическое обеспечение образовательно-воспитательного процесса, отобрать оптимальные содержание, методы и формы организации его, целенаправленно работать в плане подготовки и повышения квалификации специалистов, которые могут успешно реализовывать поставленные цели. Разработка концепции деятельности образовательной организации любого типа необходима и важна как для управленцев, так и для любого педагога, поскольку позволяет педагогическому коллективу работать на основе общих идей и принципов, решая общие задачи и выстраивая деятельность в системе. Это способствует, как показывает наш опыт, более эффективному достижению целей. Опираясь на концепцию развития учреждения, каждое структурное подразделение, конкретные педагоги разрабатывают на единой методологической основе программы своей деятельности. Именно на такой основе возможна разработка и реализация комплексных целевых программ, которые предполагают объединение большого количества субъектов деятельности – учителей, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов, разновозрастных групп детей, занимающихся в различных объединениях, родителей – в совместной творческой, социально значимой деятельности.

Концептуальный проект нового состояния учреждения должен носить системный характер, охватывать все подсистемы и связи между ними, а также связи учреждения с внешней средой. Поэтому в концепции должны найти отражение:

- система ценностей учреждения, их связь с определенной образовательной парадигмой;

- миссия данного учреждения, его цели и задачи по отношению к обучающимся, социуму, педагогам;
- характеристика новой (желаемой) образовательно-воспитательной системы в единстве с описанием основных ресурсов, необходимых для её достижения [1; 10].

Таким образом, концепция развития образовательного учреждения, с нашей точки зрения, – это научно обоснованная целостная система взглядов на преобразование учреждения. Безусловно, каждое образовательное учреждение имеет свою специфику, которая находит отражение в его концепции развития. Однако анализ различных подходов к данной научной проблеме и собственный опыт разработки концепций позволяет выделить некоторые этапы формирования концепции:

1. Анализ внешней среды организации. Поскольку современная образовательная организация является открытой социально-педагогической системой, невозможно оптимально выстроить её деятельность без учета особенностей и социального заказа конкретного общества, микросоциума, без анализа воспитательного пространства района, города. Социально-культурное пространство общеобразовательных школ, учреждений культуры и учреждений дополнительного образования пересекаются, в том числе в плане решения задачи социальной адаптации учащихся. Следовательно, необходимо гибко выстраивать воспитательно-образовательный процесс, чтобы не дублировать, а дополнять, расширять, интегрировать деятельность учреждений и территориальных общностей людей в едином пространстве образования и воспитания детей по их социальной адаптации.

2. Анализ внутренней среды организации. Необходимо произвести «инвентаризацию» возможностей самой образовательной организации. Определить, чего достигли, что создано и успешно работает в режиме функционирования, какие предпосылки для развития имеются. Важно также определить проблемы, которые необходимо решить, чтобы работать в режиме развития. Для этого необходимо использовать данные мониторинга деятельности учреждения, учитывая как количественные, так и качественные характеристики образовательной организации как системы.

3. Постановка цели и определение задач для ее достижения. На основании предпринятого анализа внешней и внутренней среды образовательной организации, достигнутых результатов и актуальных проблем определяются стратегическая цель и задачи, способствующие ее достижению, которые решаются в течение длительного времени, чаще всего пяти лет. Она конкретизируется и детализирует-

ся в программе развития организации, разрабатываемой на основе концепции.

4. Выделение ведущих идей и принципов, которые определяют концепцию и пути ее реализации. Для достижения выбранных целей нужно определить, с позиций каких теоретико-методологических подходов они будут решаться. Основные идеи и принципы деятельности организации могут отбираться как на основе разработанных в педагогической науке подходов, так и с учетом специфики деятельности образовательной организации, накопленного педагогическим коллективом опыта.

5. Определение основных направлений деятельности и способов их реализации. В контексте целей, идей и принципов необходимо выделить ключевые моменты, которые определяют канву развития организации: направления деятельности, организационные формы их реализации, условия осуществления, контингент участников.

6. Анализ ресурсного обеспечения процесса. Важно также определить, какими средствами будет обеспечиваться деятельность учреждения по реализации концепции. Существенное значение имеет соотнесение задуманного с реальным кадровым обеспечением, материально-технической базой, а также прогнозирование изменений ресурсного обеспечения в условиях функционирования организации в режиме развития.

Таким образом, определение педагогическим и детским сообществом образовательной организации концептуальных основ деятельности как стратегии развития и людей, и организации, и педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся позволяет более эффективно выстраивать программу развития как компонент технологии системного педагогического сопровождения социальной адаптации личности.

Второй этап – *программирование развития образовательной организации*. Программа развития – важнейший стратегический документ, определяющий систематичность и последовательность в обеспечении педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся.

Программа развития опирается на основные документы, регулирующие развитие системы образования в России на современном этапе. Методологической основой программирования развития образовательных организаций является системный подход. Он предполагает разработку целостной системы последовательных, преемственных действий с четко определенными, понятными для всех результатами, сбалансированными по всем видам ресурсного обеспечения. Развитие в данном случае характеризуется осуществлением

преобразований, обеспечивающих прогрессивное изменение, совершенствование образовательной организации и соответственно каждой личности, включенной в процесс взаимодействия в его рамках.

Основное назначение программы развития – быть средством интеграции усилий отдельных людей, групп, объединений в интересах развития той системы, в которую они включены. Педагогическая программа развития направлена на структурное и материальное развитие школы, но в первую очередь – на развитие учебно-воспитательной системы, то есть несёт в себе стратегию педагогического развития.

При создании программы развития необходимо создать «эффект сопричастности», то есть программа развития должна разрабатываться всем коллективом, с привлечением родителей, учащихся. Ведущая роль принадлежит администрации, специалистам различного профиля (психологам, социальным педагогам, медикам, юристам, тренерам и другим).

Однако при этом важно учитывать, что педагогическая система является сложной, неравновесной, саморазвивающейся, поэтому к ней применимы основные положения синергетики, рассмотренные во второй главе. Работая над программой развития организации, центральная идея которой – педагогическое сопровождение социальной адаптации личности учащихся, необходимо иметь в виду, что воспитательные взаимодействия в педагогической системе и сам процесс социальной адаптации личности задают огромное количество переменных, имеют широкий спектр нюансов и их порой не только невозможно описать, но трудно даже выделить. Сама социальная среда меняется достаточно динамично: разнопланово влияние экономических и политических факторов, идет реформирование школьной системы, сложна стратификация общества.

Третий этап – *организация деятельности служб педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся.*

Важнейшим направлением деятельности образовательного учреждения по социальной адаптации личности является социально-педагогическая деятельность. Именно поэтому мы считаем, что интегрировать специалистов, направления деятельности, формы и методы педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся призваны специальные социальные службы – службы педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся. Спектр служб педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся в конкретном образовательном учреждении может быть разнообразен и вариативен как с точки зрения названий, так и с точки зрения задач и содержания деятельности. Однако логика организации

деятельности таких служб по сути общая.

Четвертый этап – *реализация мониторинга*. Обращаясь к проблеме мониторинга деятельности образовательного учреждения, необходимо, на наш взгляд, четко выстроить логическую цепочку: сущность мониторинга – принципы – объект – предмет – цель – задачи – критерии – показатели – психолого-педагогический инструментарий – этапы реализации. В этом случае мониторинг будет решать задачи педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся на основе системного исследования педагогического процесса, способствующего эффективному управлению средой, образовательным и воспитательным процессами, программами развития личности. Предлагаемая логика построения мониторинга, на наш взгляд, эффективно может быть реализована в условиях любого типа образовательного учреждения.

Последовательная реализация выделенных этапов, как показывает анализ педагогической действительности и опыта практической деятельности образовательных организаций, обеспечивает эффективность педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся.

Библиографический список

1. Буйлова Л.Н. Программа развития учреждения дополнительного образования детей: технология и опыт разработки: метод. рекомендации / Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова, Н.В. Шибeko. – М.: ЦРСДОД Минобразования России, 2002. – 64 с.

УДК 371.3

А.М. Манукян (Армения, г. Ереван)

Технологическая система решения учебных задач в проблемных ситуациях

Аннотация. В данной статье рассматривается технологическая система решения учебных задач в проблемных ситуациях, в рамках которой подвергается подробному и сопоставительному анализу технология проблемного обучения и эффективного применения метода кейсов на проблемном уроке.

Ключевые слова: технологическая система, проблемная ситуация, проблемный урок, учебная задача, метод кейсов, игровая технология.

Annotation. This article discusses the technological system of training tasks in problem situations within which undergoes a detailed and comparative analysis on the technology of problem-based learning and effective appli-

cation of the method of case studies on problem class.

Keywords: technological system, problem situation, problem lesson, learning task, the method of case studies, gaming technology.

Еще в древности многие известные философы-мыслители в своих трудах возвращались к теме проблемного обучения и воспитания. Джон Дьюи (1859-1952) - американский философ-прагматик, психолог и педагог - предлагал все обучение построить как самостоятельное решение проблем. Проблемное обучение базируется на теоретических положениях Д. Дьюи, основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу, в которой обучение по учебному плану было заменено игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями - инстинктами, возникавшими у детей спонтанно, по мере их развития и физиологического созревания. Для обучения Дьюи выделял четыре важнейших потребности-инстинкта: социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский.

В дальнейшем наибольший вклад в разработку теории проблемного обучения внесли А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, А.В.Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер. Технология проблемного обучения получила большое распространение в 20-30-х гг. в советской и зарубежной школе. На данном этапе развития прикладной педагогики особую значимость приобрело проблемное обучение, в связи с особенностью формирования положительной мотивации учения и разностороннего усвоения знаний в определенных условиях. Общеизвестно, что доминирующей потребностью человека является потребность «эмоционального насыщения». И основой побуждения данной потребности является интерес, который подталкивает личность к деятельности.

Относительно новым типом учебного процесса принято считать проблемное обучение, которое заключается в создании проблемной ситуации, разрешение которой кроется в совместной деятельности учеников и учителя, в системе соотнесения субъект-субъект, при определенной самостоятельности учеников и ненавязчивым руководством учителя. В педагогической науке принципом проблемности считается симбиоз процесса обучения и процесса исследования [1, с. 187]. В результате совмещения двух процессов формируются такие типы мышления, как творческое и креативное.

Проблемное обучение реализуется в процессе проблемного урока, эффективная организация которого предполагает выявление некоторых позиций. Для начала необходимо поставить проблемный вопрос, который является содержательной основой проблемного

урока и благодаря которому у учащихся возбуждается интерес к исследованию и творчеству. При этом учителю необходимо ставить проблемный вопрос в рамках одного предметного направления, в некоторых случаях он может носить и междисциплинарный характер. В первом случае в ходе решения поставленного вопроса, ученики приобретают конкретные знания по конкретному предмету, а во втором они осознают необходимость разностороннего развития и освоения межпредметной научной информации. И только тогда, когда проблема сформулирована, выбирается наиболее подходящий и близкий по смыслу к скопившейся информации ответ и проверяется правильность предположения. В научной сфере, как и на проблемном уроке, такого рода предположения называют гипотезой, которая должна быть обоснованной, доказуемой, сверяемой и проверяемой. С нашей точки зрения уместна организация педагогической поддержки проблемного урока путем насыщения его интернет-ресурсами, так как они представляют практически всю необходимую информацию для доказательства выдвинутой гипотезы [4, с. 192-196].

Любой педагогический процесс требует определенных организационных процедур, в основе которых лежат принципы, методы и технологии. В частности, за организационный принцип проблемного урока мы принимаем принцип совместной деятельности, где доминирует групповой метод обучения с элементами дискуссии, обсуждения и игровых технологий. Именно данный метод может побудить учащихся, причем вне зависимости от возрастных и психологических особенностей к активности, вызвать познавательный интерес, сформировать творческий, игровой и состязательный характер деятельности. Не раз отмечалось, что познавательный интерес - ведущий фактор активизации обучения, и сей факт констатируют многие исследователи, обосновывая его тем, что у учащихся не может возникнуть внутреннего интереса ни к какой ситуации, если она носит принудительный характер. Мы, конечно же, согласны с такой позицией, но, исходя из поставленного нами научного эксперимента, можем с уверенностью утверждать, что даже в принудительных ситуациях учащиеся проявляют познавательный интерес относительно поиска путей выхода из этой же ситуации. Бесспорно, что ситуация такого рода, для учащихся является проблемной. И именно здесь возникает необходимость придать их деятельности творческий характер, который является мощным стимулом познания, так как реализация принципов проблемно-исследовательского характера формирует творческий интерес, побуждает их к самостоятельному поиску ответов на проблемные вопросы, которые в свою очередь являют-

ся ключом разрешения проблемных ситуаций.

Зачастую, целью учеников на проблемном уроке и на подсознательном уровне, является не столько познание, сколько достижение желаемого успеха в процессе решения проблемной задачи и разрешения проблемной ситуации, что и придает их деятельности состязательный характер [2, с. 53-56]. Именно состязательность формирует у учащихся непреодолимое стремление к самореализации и самоактуализации, что и способствует наиболее продуктивному решению поставленной задачи. Известно, что состязательный характер деятельности детей в большей мере проявляется в процессе игровой деятельности. Именно поэтому игровой характер учебно-познавательной деятельности вносит в процесс проблемного урока элементы и познавательного интереса и состязательности одновременно, выступая довольно мощным и продуктивным мотивационным механизмом самореализации и самоактуализации учащихся.

Одним из методов исследовательского обучения является кейс-стади, который впервые был применен в Гарвардской бизнес школе в 20-х годах 20-го века. В советскую образовательную систему метод кейс-стади был внедрен в 70-е годы 20-го века и впервые апробирован в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова известными учеными Ю.Д. Красовским, Д.А.Поспеловым, О.А. Овсянниковым, В.С. Рапопортом и др. Согласно теории отмеченных ученых существует несколько точек зрения относительно определения кейсов. Кейс можно рассматривать как описание реальной, объективно существующей ситуации, как «отрывок» реальной жизни. Иначе говоря, это события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности, которые на проблемном уроке описываются для того, чтобы спровоцировать дискуссию среди учащихся, нацелить их на логичный анализ и обсуждение ситуации, мотивировать на творчество и состязательность. Сущность данной технологии состоит в том, что учебный материал передается учащимся в виде определенной проблемы и в результате их активной познавательной, исследовательской и творческой деятельности разрабатываются наиболее приемлемые и эффективные решения. Бесспорными преимуществами кейсов являются [3, с. 47-55]:

- прикладная направленность;
- адаптированность ситуации к объективной реальности;
- проявление креативного мышления учащихся.

Основными понятиями метода кейсов при их активном применении в рамках проблемного обучения являются «проблемная ситуа-

ция», «игровая ситуация», «учебная задача», «воспитательная задача», «анализ». Проблемная ситуация содержит в себе несколько смысловых контекстов и воспринимается как определенное состояние, несущее в себе конкретные противоречия и характеризуется нестабильностью. Анализ рассматривается как научное исследование объекта, мысленно расчлененное на части. На проблемном уроке применяется несколько видов анализа:

- системный,
- корреляционный,
- факторный,
- статистический.

Наиболее широко применяемые методы организации проблемного урока могут эффективно интегрироваться в метод кейсов. Так, например, метод моделирования способствует правильному построению модели проблемной ситуации, системный анализ подталкивает учащихся к системному представлению и объективному анализу ситуации. По объему, структуре и подробности информации кейсы, применяемые при проблемном обучении, делятся на комплексные и «мини»-кейсы. Комплексные кейсы — объемные (от 20-ти страниц), содержат подробные сведения, первичные данные, различные мнения, образцы документов. При этом учащиеся должны самостоятельно разобраться и выделить наиболее необходимую для них информацию и выбрать оптимальный вид анализа. Мини-кейсы — это практические ситуации, (от одного абзаца до страницы) описывающие проблему, которая требует решения. На проблемном уроке наиболее продуктивным вариантом решения кейсов является их классификация согласно источнику исходной информации с использованием «симуляций», что предполагает описание вымышленной проблемной ситуации.

Наш многолетний педагогический опыт позволяет с уверенностью констатировать тот факт, что при всем многообразии видов кейсов все они имеют типовую структуру. Активно применяя на практике метод кейсов, мы установили, что образовательный кейс включает в себя проблемную ситуацию, случай, проблему, историю жизни и профессиональной практики, а контекст ситуации носит хронологический или исторический характер. При реализации технологии проблемного обучения на практике в процессе разработки кейсов педагогу первым делом необходимо определить место кейса в системе образовательных целей, уделить внимание поиску институциональной системы, которая будет иметь непосредственное отношение к теме кейса. После следует построить или выбрать модели проблемной ситуации, требующей разрешения. В процессе реализации метода кейсов

как одного из структурных компонентов технологической системы решения учебных задач в проблемных ситуациях мы решали следующие задачи:

➤ *Проблемный анализ.* Проведение проблемного структурирования, которое предполагает выявление комплекса проблем в сложившейся ситуации, классификация их типологии, сущности и характеристики, а так же последствий и путей разрешения.

➤ *Системный анализ.* Конкретизация структуры ситуации, ее функций, взаимодействия с внешними и внутренними факторами, влияющими на эффективность разрешения проблемной ситуации.

➤ *Причинно-следственный анализ.* Выявление причин, возникновения данной проблемной ситуации.

➤ *Праксиологический анализ.* Диагностика, моделирование и оптимизация сложившейся проблемной ситуации.

➤ *Аксиологический анализ.* Систематизация оценок ситуации, интерпретация ее структурных составляющих, условий, последствий, вовлеченных действующих лиц.

➤ *Прогностический анализ.* Прогнозирование вероятного, потенциального и желательного разрешения проблемной ситуации и эффективного решения учебной задачи [5, с. 69-75].

➤ *Рекомендательный анализ.* Выбор и разработка модели поведения действующих лиц проблемной ситуации.

➤ *Программно-целевой анализ.* Систематизация и комплексное построение пошаговой программы разрешения проблемной ситуации.

Применяя технологию кейсов, которая является структурным компонентом технологической системы решения учебных задач в проблемных ситуациях, мы с высокой степенью эффективности реализовывали ее широкие образовательные возможности. Результаты, которые мы получили при использовании метода кейсов, делятся на две группы: учебные результаты, которые связаны с освоением знаний и навыков, и образовательные результаты, которые достигнуты самими участниками взаимодействия, где реализованы личные цели обучения. Учебные результаты предполагают освоение новой информации, методов приобретения данных и констатации фактов, умение анализировать, а также применение теоретических знаний на практике. А вот образовательные результаты предполагают образование и достижение личных целей, повышение уровня профессиональной компетентности, накопление опыта принятия решений в проблемных ситуациях. Сегодня уже «школа объяснений» совершила переход к «школе развития», и основой новой школы является

проблемное обучение. Совершенно очевидно, что передача знаний, формирование умений и навыков уже не могут быть единственной педагогической целью. Современная школа должна непрерывно развивать познавательные и творческие возможности учащихся, вследствие чего соответственно возникает и качественно новая психологическая атмосфера занятий, и учебное содержание, и методика преподавания и технологическое обеспечение всего педагогического процесса.

Библиографический список

1. Манукян А.М. Современные технологии и технологические системы решения педагогических задач в проблемных ситуациях: монография. – Ереван: Зангак-97, 2013. - 362 с.
2. Манукян А.М. Проблема и проблемные ситуации // Русский язык в Армении. - Ереван, 2011. - N2 (63). - С.53-56.
3. Манукян А.М. Игра, как интерактивный метод познавательной деятельности учащихся // Русский язык в Армении.- Ереван, 2008. - N5. - С. 47-55.
4. Манукян А.М. Применение новых педагогических технологий при создании проблемных ситуаций // Сборник статей международной научно-методической конференции «Непрерывное профессиональное образование в 21-м веке». - Самара, 2008. - С. 192-196.
5. Манукян А.М. Основы мотивации учения в проблемных ситуациях // Проблемы педагогики и психологии. Научное периодическое издание межвузовского консорциума. - Ереван, 2008. - N3. - С. 69-75.

УДК 37.02

А.П. Чернявская (г. Ярославль)

Образовательная среда ребенка в условиях технологизации обучения

Аннотация. В статье проводится анализ того, что надо понимать под образовательной средой ребенка, доказывается необходимость учета все видов сред, в которых живет ребенок: социальной, информационной, культурной, природной, образовательной, экономической, политической и др. Особое внимание уделено тому, каким должно быть взаимодействие педагогов и обучающихся. Определяются условия для создания оптимальной для ребенка ситуации развития или учебной ситуации.

Ключевые слова: индивидуализация, среда обучения, обучающийся, педагог, взаимодействие.

Annotation. The article analyses what the educational environment of a child is, it proves the necessity of considering all types of environments in which the child lives: social, informational, cultural, natural, educational, economic, political, etc. A special attention is paid the interaction of teachers and students. The article also describes the conditions for optimal development situations or learning situations.

Keywords: individualization, learning environment, learner, teacher, interaction.

Сегодня много говорится об индивидуализации обучения, его технологизации. В обществе ценятся люди, умеющие планировать, в том числе и свою жизнь, прогнозировать результаты, в том числе и собственное будущее. Все эти тенденции прекрасны: в школе надо создать пространство для развития каждого субъекта образования и человек должен чувствовать свою способность управлять собственной жизнью. Сложности и ошибки в действиях всех субъектов образовательного процесса – и педагогов, и родителей и самих детей – во многом связаны с пониманием сути понятий «индивидуализация» и «технологизация». Русский язык необычайно богат и одно и то же слово может иметь множество смыслов. В данном случае, от того, как понимается смысл этих и других терминов зависит результат обучения, а именно: личность ученика.

Формат статьи недостаточен для того, чтобы в полной мере отразить суть, условия и средства технологизации и индивидуализации обучения. Сосредоточимся на описании того, каким, по своей основе должно быть образовательное пространство в условиях технологизации обучения, если мы хотим сделать его приближенным к понятным для ребенка (подростка) условиям среды и удовлетворяющим его образовательные потребности.

Наверное, для всех участников образовательного процесса очевидно, что «индивидуализировано» не значит «индивидуально». Ребенку необходимо находить **союзников** – реальных или виртуальных - в своем развитии.

О наличии причинной связи поступков ребенка, системы знаний, которые он усваивает и окружения, среды, в которой он живет и развивается, говорили и говорят многие ученые – философы, психологи, социологи, педагоги. В настоящее время интерес к изучению в научном плане (А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, А.Н. Лебедев, В.И. Панов, О.И. Генисаретский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин, В. Rogoff) и практическому созданию образовательной и развивающей среде огромен. Это и понятно: как только ребенка стали воспринимать как подлинного субъекта образования, вопрос об ор-

ганизации условий (среды), учитывающей потребности всех субъектов и объединяющей их действия встал очень остро.

К сожалению, в исследованиях часто отделяют ребенка от системы социальных отношений, в которые он включен, изучая их «по отдельности». Максимум, в педагогике говорят об образовательной среде, подразумевая под ней то, что находится в пределах школьных стен или, в лучшем случае, в системе «школа - организации дополнительного образования».

С точки зрения практической, присутствуют попытки создания образовательной среды, не учитывающей потребности детей. Да, педагогам лучше видно, какие условия являются «идеальными» для развития ребенка, но, почему-то все эти попытки оказываются неудачными. На вопрос: «Почему не удался очередной эксперимент с созданием идеальной развивающей среды?» - дал ответ еще С.Л. Рубинштейн. Он рассматривал личность через систему отношений, в которые она включена и говорил о двуедином влиянии человека и среды его существования [1]. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что наличие только внешней детерминации поведения личности (специально созданной среды без учета потребностей детей) влечет за собой внутреннюю пустоту, отсутствие устойчивости и сопротивляемости, избирательности по отношению к воздействиям, означает простое приспособление к ним. Только развитие на основе собственной логики, названное внутренней ситуацией развития или внутренней позицией личности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская) является источником устойчивости личности, приводящим к ее успешному формированию, развитию и реализации в ходе жизни. Об этом же говорили и другие представители школы С.Л. Рубинштейна. Например, Л.И. Анцыферова [1] писала о том, что личность упорядочивает свой внутренний мир не только в соответствии с логикой социальной ситуации, но и логикой своего индивидуального развития.

Человек обитает в социальной, информационной, культурной, природной, образовательной, экономической, политической и других средах. Среда органично включена в жизнедеятельность человека и служит важным фактором регуляции его поведения и социального взаимодействия. С каждой из этих сред он непрерывно взаимодействует, влияя на них и изменяясь сам под их воздействием. Все виды среды, в которой живет человек, составляют **единую систему**, находясь в непрерывном взаимодействии друг с другом. Новые знания и формы поведения человеком усваиваются также не сами по себе, а в контексте события их социального усвоения.

Следовательно, и проблема должна ставиться шире – *каковы*

принципы, условия и педагогические средства видоизменения уже существующей среды, индивидуальной для каждого ребенка, с тем, чтобы максимально эффективно способствовать его развитию и становлению?

В 70-е годы получила официальное признание экологическая психология, одним из основателей которой является Дж. Брунер. Исходным для эконсихологических исследований является представление о том, что психическое развитие, обучение и поведение человека, а также его психическое здоровье нельзя рассматривать вне связи данного индивида с окружающей средой и природой в целом.

К этому же направлению относится и «психология сообщества» (Community psychology) – отрасль практической психологии, изучающая взаимодействие человека с окружающей средой с позиций вклада человека в развитие общества.

Развивающая среда целостна в восприятии ребенка, она последовательна с точки зрения воздействия на него выдвигаемых требований и оказываемой помощи. То есть, оперируя терминами теории К. Левина [11], для того, чтобы ребенок эффективно усваивал систему ценностей, формировал соответствующие навыки и знания, необходимо создать для него гештальт. Исходя из этого, отделять одну из важнейших сфер жизни ребенка (к примеру, учебную) от других (социальной, семейной, сферы интересов и пр.) неразумно и опасно для его целостного развития. Чем лучше будет организовано их **взаимодействие** и чем более последовательны они будут в своем воздействии на ребенка, тем быстрее и эффективнее будет происходить его обучение и развитие.

Теория К. Левина может помочь осознать важность:

- а) создания жизненного пространства, включающего в себя интересы ребенка (а также всех субъектов этого пространства);
- б) взаимопроникновения сфер интересов ребенка и реализацию всех сфер в его развитии и формировании;
- в) предоставления в рамках этого пространства «свободы передвижения» детям и взрослым.

В связи с этим становится понятным резко возросший интерес к технологии проектов и проектной деятельности в целом, информационным образовательным технологиям, расширяющийся спектр технологий, связанных с выходом за пределы образовательного учреждения, и пр. Именно они позволяют организовать обучение наиболее органично, в «условиях естественного обитания» ребенка, понятной ему электронной среде, в том числе игровой, привычном социальном окружении.

Объясним и интерес к диалоговым технологиям, технологии обучения в сотрудничестве. Именно они, особенно при включении в диалог педагогов, позволяют последним понять ход мыслей ребенка, его интересы, представления о мире и хотя бы в некоторой степени приблизить содержание обучения к индивидуальности обучающегося.

Но не стоит понимать сказанное выше односторонне, как призыв «делать все во имя каждого конкретного ребенка». Нет.

В 1966 году Дж. Келли [10] разработал теорию экологической системы человека. Развиваясь (в семье или в школе) ребенок старается стать «своим» в данной среде, перенять ее нормы и привычки, максимально адаптироваться, чтобы переживать как можно меньше трудностей во взаимодействии с другими людьми и решении возникающих задач.

Вывод напрашивается сам собой: школа, как и любая организация, должна выдвигать комплекс собственных требований и условий, иметь свои нормы и традиции. Важно, чтобы эти требования и нормы были понятны и детям, и взрослым (в том числе родителям), а сама школа была последовательна в их соблюдении. Наличие четко очерченных рамок поведения во многом облегчит жизнь и взрослых, и детей.

Мысль эта не нова, но, если мы говорим о ребенке как субъекте, возникает два важнейших условия при формулировании и соблюдении требований и норм школы:

1. *Открытость и соответствие современным реалиям.* К сожалению, сейчас много говорится о том, что школа (впрочем, как и вуз) «отстает от жизни». Знания, которые она дает, умения и качества личности, на воспитание которых направлены ее усилия, с трудом соответствуют тому, что необходимо выпускнику в реальной жизни и мало отражают тенденции развития общества, то есть то, что понадобится ее выпускникам на протяжении их взрослой жизни. Происходящие изменения (внедрение компетентного подхода, смещение в стандартах образования фокуса на формирование универсальных действий и компетенций, внедрение технологий, результатом использования которых являются не только знания, но и необходимые умения, внедрение государственно-общественного управления в школах и пр.) должны дать соответствующий импульс для преодоления этого отставания. Тем не менее, формулирование требований и выработка норм в каждой конкретной школе является прерогативой конкретного педагогического коллектива, ответственность лежит на нем. Каждому педагогу надо быть открытым сегодняшнему дню, понимать перспективы развития науки и социума и отражать их в своей деятельности.

2. *Соблюдение подлинного субъект-субъектного взаимодействия*

вия. Достаточно давно [6, с.42] я высказала и доказала несколько тезисов, отражающих особенности субъект-субъектного взаимодействия в процессе образования:

А. Процесс образования состоит в организации взаимного действия ребенка с педагогом для развития первого и получения им новых знаний и компетентностей.

Речь идет именно о взаимном действии, а не действии ребенка по указанию педагога. Наверное, наиболее ярко этот тезис отражает афоризм, высказанный Д. Дьюи. Он сравнил учителя с амфибией, прекрасно чувствующей себя в двух средах – среде взрослых и среде детей, что само по себе невероятно сложно. Учителя должны быть способны одинаково равноправно общаться и с теми, кто только начинает освоение знаний и с теми, кто знает предмет почти на профессиональном уровне. С этой позиции учительство – интеллектуальная профессия, поскольку она зависит не только от навыков и умений, но и от направленности педагога и умения учесть все многообразие факторов при решении ситуаций, возникающих в классе [9].

Б. Должны быть созданы особые методы учебного взаимодействия и критерии оценки успехов ребенка.

Изучением и описанием методов учебного взаимодействия занимались многие исследователи и выдающиеся педагоги. При описании педагогических технологий также большое внимание уделяется особенностям взаимодействия педагога и учащихся в процессе реализации технологии. Обратимся к мнению лишь двух философов и педагогов. Э. Роттердамский пытался обосновать методы обучения, отвечающие специфике детского возраста. Главное в процессе обучения для него – привести ум в активное состояние и заставить его развиваться. Усилия в обучении должны быть соразмерны с возрастом, запоминание при обучении должно быть осознанным, что способствует развитию интеллекта. Учитель должен опираться на моральные чувства ребенка.

Один из представителей «Нового воспитания» С. Френе [5], подчеркивал роль и первостепенное значение учителя в классе, для него был важен учитель, овладевший рациональной педагогической методикой. В соответствии с этим школа должна быть ориентирована на ребенка, все должно быть подчинено потребностям ребенка, которые, в свою очередь, зависят от потребностей общества. Вторая идея Д. Дьюи, С. Френе говорит о том, что педагогика, ориентированная на ребенка, станет разумной, эффективной, гуманной и поможет ребенку в полной мере осуществить свое предназначение.

С. Френе одним из первых обратился к рассмотрению вопроса

о том, как определять уровень развития и потребности ребенка, на основе которых должно строиться обучение. Он отмечал, что индивидуальная диагностика, на основе которой можно дать рекомендации по развитию личности ребенка, очень трудоемка и несовершенна. Гораздо легче создать для детей среду и технические средства, способные помочь становлению их личности. При этом главным для учителя являются здоровье ребенка, его стремление к знаниям, развитие его творческих возможностей, желание постоянно двигаться вперед, к максимально полной самореализации; благоприятная среда, в которой воспитывается ребенок; оборудование и технические средства, обеспечивающие естественный, живой и всесторонний воспитательный процесс.

Таким образом, рассмотрение образования как процесса развития ребенка приводит нас к выводу о том, что полноценное образование ребенок может получить только при активном взаимодействии с ситуацией и другими субъектами, включенными в данную ситуацию. При этом одной только специально сконструированной ситуации развития недостаточно. Многое в обучении зависит от поведения и позиции педагога.

В. При организации взаимодействия ребенка и получаемого им знания (опыта) педагоги должны быть максимально гибкими и исходить не только из особенностей учебного материала, но также и из особенностей и возможностей ребенка.

Демонстрация низкого уровня толерантности во взаимодействии с учащимися является показателем негибкости человека и мешает выходу из затруднительных педагогических ситуаций. Д.Дьюи писал о том, что, если «педагоги откажутся от представлений об учебном содержании как о чем-то неизменном, завершенном и лежащем вне опыта ученика, и если сам этот опыт они станут рассматривать не как застывшую форму, а как нечто изменчивое, зарождающееся, живое... тогда станет ясно, что *ученик и учебное содержание – это две грани одного процесса*» [9, с. 11]. Он указывал, что «подобно тому, как прямая определяется двумя точками, так и учеба должна определяться, исходя из учебного содержания с одной стороны и личной позиции ученика, с другой. Обучение есть непрерывная перестройка, идущая в направлении от наличного опыта ученика в сторону опыта, заключенного в том организованном материале, который мы называем учебным» (там же).

Учебная задача должна быть значимой для учеников и постепенно становиться ценной, то есть приобретать личностный смысл. Если педагоги хотят внести вклад в развитие общества, основанного на научном знании, им необходимо быть более флексибельными в

использовании различных источников знаний и ресурсов в обучении. Авторы концепции самостоятельной активности учителей и учащихся при получении знания образно выражают эту мысль. Они говорят, что учителя должны попеременно носить две шляпы – исследователя (специалиста по истории, биологии...), изучающего свою область знания, задающего себе вопросы и отвечающего на них и педагога, задающего вопросы для выяснения того, какое знание содержится в головах учеников.

Г. В процессе образования происходит развитие обоих его участников – и педагога, и ребенка.

Доказательство этой идеи можно найти у Д. Дьюи, М. Монтессори, Ж. Карпея, В.П. Зинченко и др. Р. Freire, выдвигая идею изменения поведения педагогов при переходе от субъект-объектной к субъект-субъектной педагогике ведущую роль в этом процессе приписывал учащимся, называя их агентами изменений.

Мы полностью согласны с точкой зрения В.В. Давыдова, который подчеркивал, что развивается не ребенок, а единство ребенка со взрослым, из которого ребенок только постепенно и частично выделяется как независимое существо [3]. Индивидуальное развитие – это не только диалектика взаимодействия онтогенеза и филогенеза, это и совместное взаимодействие. Новообразования возникают только в сфере межличностного взаимодействия. Совместная учебная деятельность и аффективная поддержка учителя помогает детям воспринимать наследие своей культуры быстрее и глубже. Потому единица анализа всегда - единство ребенка и взрослого.

В теориях, возникших в 80-90-е годы школа рассматривается как существеннейший агент изменений, в них говорится о уровне удовлетворенности детей и учителей от совместной работы по изучению материала, об удовлетворении социальных и личностных потребностей учителей.

Для субъект-субъектного взаимодействия недостаточно изменения во внешнем поведении учителя – манере разговора, поведения. Современное образование невозможно без особой ценностно-смысловой специфики содержания общения, перехода на межличностный уровень общения, восприятие партнера как субъекта, подлинно диалогического взаимодействия и взаимопонимания педагога и учащихся. Именно отсутствием изменений в позиции педагогов объясняются многие отечественные и зарубежные примеры неудач и провалов в реформировании образования.

Исходя из всего сказанного выше, выделим главные условия для создания **оптимальной для ребенка ситуации развития** или учебной ситуации.

1. Оптимальная учебная ситуация обеспечивает развивающий эффект только за счет **взаимодействия** трех факторов развития: учителя (родителя), ребенка-ученика и учебного содержания. К трем главным факторам следует добавить еще один – сверстников, или детей старшего/младшего возраста при разновозрастном обучении. Ребенок осваивает знания и опыт не сам по себе, он делает это во взаимодействии. С другой стороны, часто он осваивает опыт не только для себя, а развивая при этом других субъектов образования.

2. В свое время Л.С. Выготский [2] писал, что в основу образовательного процесса должна быть положена **личная заинтересованность** ученика и все искусство педагога (воспитателя) должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. В образовании преуспевают те взрослые, которые умеют ставить цели, имеющие личное значение для ребенка и развивающие мотивацию детей.

3. В процессе образования необходимо в полной мере использовать **когнитивные (интеллектуальные) ресурсы** учащихся. Школьный класс, с точки зрения Л.С. Выготского, должен напоминать мастерскую, в которой на каждом уроке реконструируются или конструируются заново репертуары знаний учащихся. Происходит это путем взаимодействия учителя с учениками и учеников друг с другом и осмысления вновь получаемых знаний. Таким образом, класс – это «сообщество вопрошающих».

4. В ходе **активного освоения знаний** у детей формируются навыки и модели самостоятельной работы (в том числе исследовательской) и желание получать знания самостоятельно. Обучение мышлению происходит во взаимодействии детей и взрослых при решении «реальных» проблем, в котором важны не только вопросы взрослых, но и ответы детей.

5. Знание, получаемое ребенком – не цель. Целью будет **воплощение этого знания в деятельности** и общественно-полезной социокультурной практике, а также в усвоенных ребенком нормах и ценностях.

Важно, чтобы ребенок активно действовал с получаемыми знаниями - трансформировал, модифицировал и адаптировал их для достижения своих целей и формирования собственных ценностей. Взрослые же должны обладать навыками «конструирования знания», используя при этом все ресурсы среды и не только образовательной, а не только передачи его в готовой форме. Роли и ученика и учителя начинают исполнять обе стороны, становясь, тем самым, равноправными субъектами обучения и одинаково ответственными за процесс обучения. Дети становятся критическими «со-исследователями» в

диалоге со взрослыми. Они получают возможность видеть мир не статически, а в процессе, в непрерывном изменении.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. - 1981.- №2. – С.8-18.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.

3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996. - 544 с.

4. Индивидуализация образовательной деятельности школьников: методическое пособие; под научн. ред. М.В. Груздева, М.И. Рожкова. - Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2009. – 251 с.

5. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. - М.: Прогресс, 1990.-304 с.

6. Чернявская А.П. Становление партнерской позиции педагога: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007.- 328 с.

7. Чернявская А.П. Теория обучения в информационном обществе // Проблемы современного образования. – 2011. - №4. – С. 87-91.

8. Чернявская А.П. Условия развития мотивации учебной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - №2. - Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 313-316.

9. Dewey, D. (1902). The child and the curriculum. Chicago: University of Chicago Press. – 204 p.

10. Kelly, J. (1966). Ecological constraints on mental health services// American Psychologist, 21. – P. 535-539.

11. Levin, K. (1936). Principles of topological psychology. - New York: McGraw-Hill.

Раздел 2. Субъектно-ориентированные технологии

УДК 37.02

Е.И. Тихомирова (г. Самара)

Возможности и перспективы использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении

Аннотация. В данной статье определены и описаны возможности и перспективы использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении. Охарактеризованы цель, содержание, принципы и результаты использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении.

Ключевые слова: педагогические технологии, субъектная самореализация, личность, образовательное учреждение.

Annotation. Identified and described the opportunities and prospects for using educational technology of subjective self-realization in the educational institution. We characterized the purpose, content, principles and results of using educational technology of subjective personal fulfillment in educational institution.

Keywords: pedagogical technologies, subject self-realization, personality, educational institution

Современная тенденция деятельности образовательных учреждений ориентирует на интенсификацию использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в целях максимально полного развития как обучающихся, так и обучающихся. Это диктует необходимость сконцентрировать внимание на процессе позитивного субъектно-личностного взаимодействия в процессе познания, общения и деятельности. Соответственно важным становится определение имеющихся возможностей и реальных перспектив развития этого процесса в образовательном учреждении (ОУ).

Известно, что основные идеи, принципы и ориентиры необходимых преобразований деятельности образовательных учреждений обоснованно сформулированы и закреплены в целом ряде нормативных документов, в частности, в законе Российской Федерации «Об образовании», в федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» № 519-ФЗ, в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года и др.

В контексте традиционного подхода к определению возможностей и перспектив использования педагогических технологий субъектной самореализации личности (ССЛ) в образовательном учреждении важно подчеркнуть, что возможности определяются внешними и внутренними резервами деятельности образовательного учреждения, а перспективы – способностью профессионально определять общую стратегию, разрабатывать конкретную концепцию и моделировать целенаправленный процесс использования педагогических технологий ССЛ личности в разнообразной деятельности образовательного учреждения [см. подробнее 10].

Педагогическая технология субъектной самореализации в образовательном учреждении – это средство алгоритмизации процесса целенаправленного и интенсивного личностного развития, результатом которого становится разноаспектное проявление человеком своего «субъектного Я» в успешном познании, позитивном индивидуально-групповом взаимодействии, активной социально ориентированной, созидающей деятельности. В этом контексте нами разработаны и широко внедряются в образовательных учреждениях (г. Архангельск, г. Кострома, г. Кинель, с. Кротовка, г. Новокуйбышевск, г. Отрадный (Самарская область), г. Казань, г. Курск, г. Оренбург, г. Рязань, г. Самара, г. Хабаровск, г. Ханты-Мансийск, г. Якутск и др.), разнообразные технологии субъектной самореализации личности, в частности «технологии когнитивной успешности»; «технологии позитивной индивидуально-групповой креативной коммуникации», технологии «праксиологического разнообразия» и др. [см. подробнее 5; 6; 11].

В проводимых под нашим руководством научных педагогических исследованиях (Е.П. Бебнева, Е.Н. Залевская, Н.Ю. Исакова, С.Х. Кадырова, Т.А. Ляпунова, Е.Л. Миронова, Е.В. Паршутина, Е.Ю. Попова, Т.Н. Титова, С.Е. Шабалкина и др.) разноаспектно изучается вопрос о том, как наиболее продуктивно использовать возможности и определять перспективы использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении.

В ходе проведённых исследований нами выделены основные направления использования возможностей и определения перспектив использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении, в частности информационно-когнитивное направление, в рамках которого изучается и аккумулируется информация о возможностях и перспективах образовательного учреждения в использовании педагогических технологий ССЛ; рефлексивно-диагностическое направление, обеспечиваю-

щее процесс рефлексивной диагностики возможностей и перспектив использования педагогических технологий ССЛ в образовательном учреждении; акмеологическое направление, регулирующее процесс развития возможностей и перспектив использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении.

В связи с этим важно подчеркнуть, что процесс субъектной самореализации в образовательном учреждении позволяет человеку, как обучающемуся, так и обучающему максимально полно и многогранно проявлять свое «субъектное Я». В связи с этим цель, содержание, принципы и результаты использования педагогических технологий субъектной самореализации личности ориентируют на знание и понимание своего «субъектного Я», основанных на целенаправленной и системной диагностике потребностей, способностей, интересов, мотивов, умений, развиваемых на практике и концентрируемых в накопленном опыте познания, общения, деятельности; расширение знаний и развитие представлений о сущности процесса ССЛ; организации позитивного индивидуально-группового взаимодействия, обеспечивающего синергетическую основу процесса субъектной самореализации личности в образовательном учреждении.

Сущность парадигмы возможностей и перспектив использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении раскрывается в проявлениях активности, инициативы, самостоятельности, творчества, ответственности человека, овладевающего новыми знаниями и умениями, практиками и деятельностью, выстраивающего свой собственный маршрут компетентностного субъектного развития.

В соответствии с вышеизложенным можно констатировать, что возможности и перспективы использования педагогических технологий ССЛ в образовательном учреждении реализуются как целесообразно организованный, системно реализуемый, интегрированный процесс, в котором специально создается среда субъектной самореализации личности, как обучающихся, так и обучающихся. В этом контексте формируется цель использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении – развивать потребность и реализовывать способность личности проявлять своё «субъектное Я» в успешном познании (информационно-когнитивное развитие); позитивном индивидуально-групповом взаимодействии (креативно-коммуникативное развитие); активной и продуктивной деятельности (активно-созидательное развитие) [7; 9].

В изданных нами научных работах описаны наши авторские

педагогические технологии субъектной самореализации личности, которые успешно используются в образовательных учреждениях разного типа [см. подробнее 5; 6; 7; 11].

Возможности и перспективы использования педагогических технологий ССЛ в образовательном учреждении реализуются и развиваются в общем векторе российского образования, связанного с широкомасштабными процессами гуманизации, которые стали одним из базовых принципов развития современного отечественного образования [1]. Известно, что в самом общем социально-философском смысле гуманизм утверждает универсальную значимость человеческого бытия, в целом, и отдельной личности, в частности ((М. Н. Берулава, Н. Л. Селиванова, Т. Д. Дубовицкая, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, R.Muller, С. Weinbergi др.). Гуманистическая концепция признаёт человека высшей ценностью, имеющего право на полноценное и свободное развитие, активную субъектную самореализацию. В связи с этим, возможности и перспективы использования педагогических технологий ССЛ можно рассматривать как условие развития общей стратегии гуманизации деятельности ОУ. Соответственно, основное направление деятельности образовательного учреждения связано с реализацией личностно-ориентированного (Н. А. Алексеев, Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В. В. Сериков, П. Г. Щедровицкий, И. С. Якиманская и др.) и деятельностного подхода, который разрабатывали Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А.Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, Г.И. Щукина. Деятельностный подход основывается на психологических закономерностях процесса развивающего образования и возрастного развития человека обучающегося. При этом, деятельностный подход направлен не столько на освоение обучающимися отвлеченных знаний, сколько на овладение ориентировочными основами познавательной деятельности, которая чаще всего становится основанием других видов деятельности, что расширяет возможности и перспективы использования педагогических технологий ССЛ в образовательном учреждении. Деятельностный подход нормативно закреплён как методологическая основа государственных образовательных стандартов образования. Различные аспекты реализации этого подхода в практику образовательных учреждений активно обсуждаются и изучаются учеными (К.А.Абульханова, А. Г. Асмолов, В. В. Степанова, Т. И. Фисенко, А. В. Хуторской и др.). Деятельностный подход рассматривается в психолого-педагогических работах также и как особый метод исследования (Е. М. Иванова, В. В. Краевский, Г. П. Новикова и др.), который также даёт возможность изучать возможности и перспективы

процесса субъектной самореализации личности в ОУ. Учёные акцентируют внимание на том, что личность в образовательном учреждении развивается и самореализуется при непосредственной поддержке обучающего, ориентированного на развитие личности обучающихся и использующего педагогические технологии личностного развития [1; 2; 3; 4; 8].

Следовательно, возможности и перспективы использования педагогических технологий ССЛ в образовательном учреждении реализуются в рамках личностного и деятельностного подхода, обеспечивающих процесс многогранного проявления своего «субъектного Я» как обучающимися, так и обучающими, что в современных условиях становится значимым условием успешной деятельности образовательного учреждения. Указанные подходы определяют возможности и перспективы использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении как процесса интенсивного личностного развития человека как субъекта в разнообразных видах деятельности: когнитивно-развивающей; эмоционально-вдохновляющей; коммуникативно-просвещающей; креативно-созидающей и др.

Известно, что общее понятие о самореализации личности является центральным понятием гуманистической психологии и педагогики [1]. В научных работах самореализация характеризуется как желание и стремление человека стать тем, чем он должен быть, максимально реализуя свои возможности, способности, потребности, интересы и т.д. Процесс самореализации рассматривается в контексте самоактуализации личности, которая обладает рядом качеств, которые позволяют ей реализоваться: адекватное восприятие реальности и правильное отношение к ней; принятие себя, других, природы; непосредственность, простота, естественность; центрированность на задаче, а не на себе; потребность в уединении; самостоятельность, отсутствие конформизма, относительная независимость от среды; постоянная свежесть оценки; опыт высших духовных состояний; чувство сопричастности, единения с природой; глубокие межличностные отношения; демократическая структура характера; различение средства и целей, добра и зла; невраждебное чувство юмора. Самоактуализированные личности ориентированы на достижения, им свойственна сильная увлеченность своей работой. Такие люди не боятся непонятного, нового, они идут им навстречу (А. Маслоу).

Таким образом, имеющиеся возможности (что имеем? Чем владеем?) и установленные перспективы (чего хотим? К чему стремимся?) использования педагогических технологий ССЛ в образова-

тельном учреждении позволяют определить общую стратегию деятельности образовательного учреждения (развитие потребности личности обучающихся и обучающихся в субъектной самореализации и достижениях); разработать тактику и реализовать практику деятельности образовательного учреждения (реализация способности личности осуществлять целенаправленную субъектную самореализацию в информационно-когнитивном; креативно-коммуникативном; праксиологическом пространстве проявления своего «субъектного Я» как позитивной субъектной самореализации). Это ориентирует ОУ также и на целенаправленное развитие профессиональных компетенций обучающихся, потребностей и способностей обучающихся как активно, интенсивно, самостоятельно развивающихся позитивно взаимодействующих субъектов образовательного учреждения.

Проведённое изучение деятельности современных образовательных учреждений показывает, что они ориентированы на развитие возможности и перспективы использования педагогических технологий субъектной самореализации личности как обучающихся, так и обучающихся, что обусловлено: потребностью организовать деятельность ОУ в соответствии с ФГОС; развитием способности личности быть активной, самостоятельной, инициативной, ответственной в образовательном учреждении; стремлением достичь результатов деятельности ОУ.

По мнению опрошенных руководителей ОУ (127 человек), возможности и перспективы использования педагогических технологий ССЛ в образовательном учреждении определяются общей стратегией деятельности ОУ (27% мнений опрошенных руководителей); профессиональной подготовленностью обучающихся (42% мнений опрошенных руководителей); ориентированностью образовательного учреждения на реализацию личностно-деятельностного подхода (24% мнений опрошенных руководителей); наличием профессионально разработанных технологий ССЛ (19% мнений опрошенных руководителей); стремлением самого руководителя образовательного учреждения использовать технологии ССЛ в образовательном учреждении. При этом 23% опрошенных руководителей образовательных учреждений не считают необходимым и обязательным специально применять технологии ССЛ, так как «в образовательном учреждении всё организовано нормально».

На вопрос «Какие педагогические технологии ССЛ применяются в вашем образовательном учреждении?» только 28% опрошенных руководителей дали ответ. В то время как 34% опрошенных руководителей ОУ затруднились дать чёткий ответ, а 27% опрошенных руководителей отметили, что это компетенция замов, учителей, пе-

дагогов дополнительного образования. Полученная информация убеждает в том, что возможности и перспективы использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении имеют не полностью освоенное пространство развития.

Результаты изучения реальной деятельности образовательных учреждений показывают, что возможности и перспективы использования педагогических технологий ССЛ сконцентрированы и представлены в стратегии, тактике и практике деятельности образовательных учреждений, в цели, содержании и результате обучения, воспитания и развития всех субъектов учебно-воспитательного процесса. В частности, практика реализации личностного и деятельностного подхода ориентирует образовательные учреждения на формирование потребности и реализацию способности личности как обучающегося, так и обучающего активно развивать свою субъектную позицию как средство субъектной самореализации. В то же время результаты проведенного нами научно-педагогического исследования показывают, что только 37% обследованных обучающихся ориентированы на активную собственную субъектную самореализацию и владеют технологиями ССЛ, при этом всего лишь 53% обучающихся ориентированы на использование технологий ССЛ в целях развития обучающихся. Следовательно, налицо противоречие: человек, обучающий другого субъектной самореализации, не всегда сам ориентирован на этот процесс, не имеет собственного опыта использования технологий ССЛ для своего личностного развития. Как показывают результаты анализа педагогической практики, это не является редким.

Таким образом, можно констатировать, что в период развития современного образования возможности и перспективы использования педагогических технологий субъектной самореализации личности основаны на их профессиональной разработке и активном внедрении, что приобретает особое значение в связи с тем, что позволяет максимально полно реализовать требования ФГОС, повысить качество деятельности современного образовательного учреждения, которое обеспечивает фундамент развития потребностей, реализацию способностей как человеку обучающемуся, так и человеку обучающему, что в совокупности и обеспечивает положительный результат образовательного процесса.

Библиографический список.

1. Берулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования // Педагогика. - 1996. - № 1. - С. 9-13.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Просвещение, 1989. - 192 с.
3. Зеер Э.Ф. Становление личностно-ориентированного образования // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. - 1999. - № 1. - С. 112-122.
4. Сериков В.В. Ориентация на личность как парадигмальная характеристика современного педагогического мышления // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования: материалы Всерос. методологической конф.-семинара : в 2 ч. - Ч. 1: Парадигма педагогики в контексте развития научного знания; гл. ред. В. В. Краевский. - Краснодар: [б. и.], 2006. - С. 175-182.
5. Социально-гуманитарные технологии личностного развития: опыт. Инновации, перспективы // Материалы III Международной научно-практической конференции (27-28 ноября 2014 г.); сост. и научн. ред. Е.И. Тихомирова. - Самара: ООО «Издательство АС-ГАРД», 2015. 232 с.
6. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения (развитие умения включаться в деятельность) // Competence and education technologies: Materials of research – practical conference – Horsens: University College Vitus Bering Danmark: В 2-х т. - Т. 2, 2008. – С. 230-239.
7. Тихомирова Е.И., Заболотнин Г.И. Направления личностного развития студентов как субъектов образовательного процесса // Образование и общество. – 2010. – №2. – С. 51-53.
8. Тихомирова Е.И. Педагогическая поддержка как форма продуктивного субъект-субъектного взаимодействия // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2. – С. 69-74
9. Тихомирова Е.И. Социальное воспитание – ресурс личностного развития человека как субъекта современного социума // Вестник Костромского государственного университета Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – № 1 (1). – С. 88-91
10. Тихомирова Е.И. Разработка и внедрение технологий личностного развития обучающихся в образовательном учреждении в социально-гуманитарном контексте // Социально-гуманитарные технологии личностного развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием; под ред. Е.И. Тихомировой. Санкт-Петербург – Самара: ООО «Издательство АсГард», 2011. - С.170-176.

11. Тихомирова Е.И., Тихомирова Д.С. Субъектное развитие студентов в социальных проектах вуза: учебно-методическое пособие. - Самара: ООО «Издательство Ас Гард», 2013. – 204 с.

УДК 378.147

И.Г. Харисова (г. Ярославль)

Индивидуальный образовательный маршрут как средство повышения качества подготовки педагогов в системе НПО

Аннотация. В статье рассматривается проектирование индивидуальных образовательных маршрутов в системе непрерывного профессионального образования, обеспечивающее вариативный подход, реализацию принципов индивидуализации и дифференциации, в формировании профессионально значимых компетенций у специалистов, работающих в в сфере образования.

Ключевые слова: проектирование, индивидуальный образовательный маршрут, подготовка педагогических кадров, система непрерывного профессионального образования (НПО).

Annotation. The design of individual educational routes is an important part of the process of teacher training in the system of continuous professional education, because it provides a variational approach, contributes to the realization of the principles of individualization and differentiation in the framework of the educational institutions that solve problems of formation of professionally significant competence of professionals working in the field of training and education.

Keywords: design, individual educational route, the training of teachers, the system of continuous professional education.

«Концепция модернизации педагогического образования не 2014-2017 годы» определяет основные направления развития системы профессиональной подготовки педагогов. Особое внимание в указанном документе уделяется рассмотрению подходов к осуществлению процессов, обеспечивающих профессиональное становление специалистов области обучения и воспитания. Важной составляющей системы педагогического образования должна стать его многоуровневость и вариативность: подготовку педагогов предлагается осуществлять в рамках академического и прикладного бакалавриатов, магистратуры, доступной не только для бакалавров, но и для практических работников сферы образования. Кроме того, отмечается особая роль сетевого взаимодействия образовательных организаций в процессе подготовки специалиста, задача которого обеспечить академическую мобильность студентов, что предоставляет будущему педагогу больше возможностей для формирования профессиональ-

ных компетенций.

Указанные выше положения обуславливают целесообразность проектирования разных вариантов подготовки педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования. Данный факт свидетельствует о необходимости реализации и развития идеи поливариативности процесса формирования педагогической компетентности, на основе учета специфики функций, к выполнению которых готовится педагог, и собственных его представлений о своем будущем в профессии. В связи с этим актуальной также становится проблема разработки психолого-педагогического и методического сопровождения процесса индивидуализации профессиональной подготовки педагогов.

Стоит отметить, что одним из наиболее значимых принципов, на которых строится система работы с будущими педагогическими работниками, является принцип непрерывности и преемственности на разных этапах профессионального образования.

Один из подходов к трактовке понятия «непрерывное профессиональное образование» (в том числе и педагогическое) характеризует НПО как систему непрерывной подготовки специалиста на разных этапах и уровнях образования. Исследователи проблем профессиональной подготовки педагогов наличие системы непрерывного педагогического образования определяют как необходимое условие обеспечения качества подготовленных кадров.

К числу основных этапов формирования профессионально значимых педагогических компетенций многие ученые относят: начальный, предполагающий профессиональную ориентацию на педагогическую профессию и развитие качеств актуальных для педагога, реализуемый в системе педагогических классов общеобразовательной школы; основной, включающий формирование компетенций на уровне среднего и высшего профессионального образования, реализуемый ссузами и вузами; поствузовский, характеризующийся совершенствованием педагогом своих профессиональных качеств в системе повышения квалификации и самообразование.

Очевидно, что индивидуализация процесса подготовки и профессионального становления педагога должна осуществляться на всех указанных выше этапах, начинаясь с момента выявления школьников, проявляющих интерес к педагогической профессии и продолжаясь в рамках сопровождения старшеклассника, студента, педагога на всех ступенях профессионального самоопределения.

Ученые и педагоги, занимающиеся проблемами индивидуализации, обращают внимание на необходимость рассматривать ее как процесс двусторонний, предполагающий с одной стороны создание ус-

ловий и предоставление возможностей для выстраивания индивидуальной траектории профессионального развития, с другой – появление у человека внутренней потребности осуществлять профессиональный выбор и идти «своим путем» в рамках профессионального становления.

Для того чтобы обеспечить сопровождение и всестороннюю реализацию индивидуализации профессионального становления и развития, необходимо спроектировать действия всех участников данного процесса в системе НПО. Одним из направлений проектирования будут действия по разработке индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющих каждому старшекласснику, студенту, педагогу реализовать свою траекторию развития в выбранной профессии.

Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов на уровне школьного образования успешно разрабатывается ярославскими учеными и реализуется в образовательных организациях региона, поэтому определенный опыт в решении проблем индивидуализации процесса профессионального выбора старшеклассников уже существует. Однако стоит заметить, что на уровне организаций среднего и высшего профессионального образования и поствузовского сопровождения системная работа пока проводится не везде. При этом стоит отметить, что наличие индивидуальных образовательных маршрутов студентов на весь период обучения и в рамках изучения отдельных дисциплин обуславливает успешность формирования у обучающихся профессионально значимых для будущей педагогической деятельности компетенций. На данном этапе указанная задача решается недостаточно эффективно, традиционные подходы к обучению студентов, как в организациях среднего, так и в учреждениях высшего образования педагогического направления, не позволяют обеспечить качественное формирование практической составляющей компетенций, наличие которых обуславливает успешность решения будущими педагогами профессиональных задач в реальном педагогическом процессе.

Проведенное Центром оценки и контроля качества образования в 2014 году изучение уровня сформированности общих компетенций у обучающихся второго курса образовательных организаций СПО Ярославской области, реализующих программы подготовки по укрупненной группе специальностей 050000 «Образование и педагогика» (в исследовании приняли участие 155 студентов), показало наличие некоторых проблем в профессиональной подготовке будущих педагогов.

В результате исследования выявлен достаточный (базовый) уровень сформированности общих компетенций у 71% студентов, низ-

кий уровень зафиксирован у 11% обучающихся, повышенный и высокий – показали 16% участников тестирования. Наибольшее затруднение вызвали задания на применение полученных знаний и умений для анализа педагогических ситуаций и разработки рекомендаций по решению отражающихся в них педагогических проблем.

Низкий уровень сформированности зафиксирован у студентов по компетенциям, связанным с наличием способности ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса и способности осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий.

На низком уровне проявляется практическая составляющая большинства компетенций, на базовом уровне зафиксировано проявление практической составляющей компетенции, связанной с умением анализировать педагогические факты и явления и определять педагогические возможности и эффективность применения различных методов, приемов, методик, форм организации обучения и воспитания. Вместе с тем следует отметить, что наибольший (0,89) коэффициент корреляции наблюдается между уровнем сформированности компетенций и развитием их практической составляющей, что свидетельствует о значимости последней в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

О необходимости перестраивать систему профессиональной педагогической подготовки свидетельствует и тот факт, что лишь 35% студентов полностью выполняют задания, связанные с проявлением знаниевой составляющей общих компетенций. Особенно настораживает то, что худшие показатели наблюдаются по компетенции, сформированность которой обуславливает готовность будущего педагога организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. Полностью справляются с заданиями, связанными с проявлением практической составляющей компетенций, только 20% обучающихся, хуже всего студенты решают задачи, связанные с практическим компонентом компетенции, характеризующей умение оценивать постановку цели и задач, определять педагогические возможности и эффективность применения различных методов, приемов, методик, форм организации обучения и воспитания.

Приведенные выше данные позволяют сделать вывод о том, что существующая система подготовки педагогических кадров в организациях среднего и высшего образования должна быть скорректирована с учетом необходимости реализации компетентностного

подхода и, как следствие, ориентации студентов на достижение конкретных образовательных результатов, проявляющихся в сформированных профессионально значимых качествах, получить которые можно, выстроив свой индивидуальный образовательный маршрут. Данное положение актуально как для студентов ссуза, так и для получающих высшее образование, поскольку те и другие готовятся к решению сходных профессиональных задач в реальной педагогической ситуации. Поэтому указанные этапы профессиональной подготовки нецелесообразно рассматривать в отрыве друг от друга, тем самым не реализуя принцип непрерывности и преемственности, что нарушает целостность системы подготовки педагогических кадров. Важно отметить, что индивидуальный образовательный маршрут может стать одним из системообразующих факторов процесса профессионального становления и развития специалиста.

Таким образом, целью реализации технологии проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в системе НПО является не только индивидуализация профессиональной подготовки на разных этапах, но и обеспечение целостности всей системы работы со старшеклассником, проявляющим интерес к педагогической профессии, студентом, выбравшим педагогическую профессию, и выпускником, решившим связать свою судьбу со школой.

В качестве основных принципов, на которых может строиться технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, ученые и педагоги выделяют следующие:

- мотивационное обеспечение процесса проектирования для всех участников, предполагающее их субъектную позицию и личную заинтересованность в успехе;
- компетентностный подход как основу определения целей, задач и результатов;
- алгоритмичность действий субъектов проектирования, обеспечивающая воспроизводимость технологии;
- преемственность, определяющую опору на результаты предыдущего этапа, и непрерывность процесса, предполагающую проектирование общего маршрута профессионального становления и его детализацию для каждой ступени;
- вариативность в содержательной и операционной составляющей этапов проектирования, необходимую для реализации индивидуальных предпочтений, уровня профессионального развития и притязаний;
- рефлексивность как с точки зрения самоанализа и самооценки субъектом составляющих своего маршрута, так и со стороны определения целесообразности используемых в проектировании форм

и приемов реализующего технологию.

Указанные принципы являются, на наш взгляд, наиболее значимыми для рассматриваемой технологии, наряду с ними должны быть реализованы и другие: целенаправленность, плановость, системность. Стоит отметить важность организации индивидуально ориентированного контроля на всех этапах подготовки педагогических кадров, в частности в период обучения студента в вузе [1].

Исходя из принципа алгоритмичности, стоит высказать предположение об основных этапах проектирования индивидуального образовательного маршрута в профессиональном самоопределении, становлении и развитии. На наш взгляд, логика этапов не должна противоречить общей логике проектирования и включать следующие позиции:

1. Определение исходного состояния, предполагающее диагностику, анализ и оценку уровня сформированности качеств, значимых для выбранной профессии, а также характера профессиональных притязаний субъекта.

2. Проектирование целей, задач и желаемого результата на определенный для разрабатываемого маршрута временной период. На данном этапе на первый план, особенно на основном и поствузовском этапе, должна быть выдвинута система профессионально значимых компетенций и требования профессионального стандарта педагога.

3. Определение ключевых направлений и контрольных точек маршрута, разработка системы действий и взаимодействий субъектов, участников процесса на каждом этапе его реализации.

4. Разработка системы средств отслеживания и оценки промежуточных и итоговых результатов прохождения маршрута в рамках контрольных точек и по завершению.

5. Проектирование действий по психолого-педагогическому и методическому сопровождению реализации индивидуального образовательного маршрута.

Результатом указанных выше этапов должен стать индивидуальный образовательный маршрут школьника, студента, педагога. Стоит отметить, что в рамках системы НПО субъект может выстраивать разные по масштабу маршруты: общий (до момента достижения желаемого профессионального статуса), частный, конкретизирующий отдельный этап профессионального становления в рамках определенного временного периода.

Этапы проектирования, на наш взгляд, целесообразно реализовывать в начале работы с учеником, проявившим интерес к педагогической профессии и в рамках каждого ключевого момента профес-

сионального развития:

- окончание школы и определение направления получения профессионального образования (упоминаемая в начале статьи концепция предоставляет широкий спектр возможных вариантов);

- завершение обучения на определенном уровне профессионального образования (бакалавриат, магистратура) и выбор сферы профессиональной деятельности;

- получение квалификационной категории в поствузовский период и проектирование дальнейшего пути профессионального развития.

Формы и методы, реализуемые на этапах проектирования, могут варьироваться в зависимости от этапа, на котором реализуется технология. Следует отметить, что их выбор должен быть обусловлен степенью субъектности участника проектирования и в зависимости от этапа профессионального развития она должна повышаться.

В качестве средств, обеспечивающих высокий уровень субъектности будущих педагогов в образовательном процессе ссуза или вуза, могут быть использованы как особым образом организованные занятия, так и отдельные элементы форм индивидуализации, используемые при проектировании деятельности обучающихся. Некоторые наиболее эффективные, на наш взгляд, средства создания субъектно-ориентированной образовательной среды мы описываем ниже.

Преподавателям ссуза и вуза на занятиях целесообразно не только включать студентов в процессы целеполагания, планирования и анализа образовательной деятельности, но и предоставлять им возможность самим организовывать целеполагающую, проектировочную и аналитическую деятельность своих одноклассников, таким образом у них будут формироваться и знания о способах организации данных процессов и умения включения в них участников педагогического процесса.

В рамках учебных занятий и во внеучебное время (в качестве заданий для самостоятельной работы) целесообразно шире использовать потенциал заданий, связанных с анализом видеофрагментов образовательной деятельности, иллюстрирующих образцы решения профессиональных задач разного типа в условиях реального педагогического процесса.

Для того чтобы у каждого студента формировался собственный взгляд на решение профессиональных задач, развивалась педагогическая наблюдательность и умение принимать самостоятельные решения, связанные с поиском путей решения педагогических проблем, большинство заданий, выполняемых в рамках освоения дисциплины, должно предусматривать индивидуальную познавательную и исследо-

вательскую деятельность будущего педагога.

Структуру каждого учебного занятия по дисциплине целесообразно строить по следующей схеме: мотивация студентов на предстоящую деятельность через предоставление им информации о том, какие профессионально значимые компетенции (или их компоненты) они могут развивать в рамках освоения темы и выполнения практических работ; коллективное и индивидуальное целеполагание, в рамках которого каждый обучающийся определяет свои цели работы на занятии; создание ситуации свободного выбора студентом направлений, видов, форм своей деятельности на занятии, определения им наиболее актуального в свете поставленных целей уровня освоения материала; включение студентов в коллективную, групповую, парную, индивидуальную образовательную деятельность, с предоставлением им возможности выступать в роли организаторов отдельных ее этапов для своих одноклассников; само- и взаимонаблюдение в процессе занятия и по его завершению, позволяющий студентам оценивать свою деятельность и работу своих товарищей с точки зрения уровня достижения поставленных целей и проявления профессиональных компетенций; рефлексия субъективного опыта, приобретенного на занятии и выбор варианта домашнего задания, выполнение которого в рамках самостоятельной работы будет способствовать развитию значимых компетенций.

При проектировании содержания программы учебной дисциплины, процесса изучения отдельной темы, плана занятия преподавателю целесообразно основываться на компетентностном подходе, определяя содержание и формы деятельности, в которую будут включаться обучающиеся с учетом того, какие компетенции (их компоненты) будут у них формироваться. Особое внимание стоит обращать на организацию самостоятельной образовательной деятельности студентов: использование технологических карт, рабочих тетрадей, индивидуальных образовательных планов, имеющих целеполагающий и рефлексивный компонент, формирует у студента умения самоорганизации, самоанализа, позволяет ему увидеть свои проблемы и наметить пути профессионального развития.

Для того чтобы студенты в процессе всего занятия могли занимать активную позицию целесообразно использование монологического изложения учебного материала преподавателем свести к минимуму, а по возможности и исключить совсем, при этом диалоговые формы взаимодействия должны стать ведущими даже на занятиях лекционного типа. Теоретическая информация, изучение которой предусмотрено отдельными темами и разделами содержания изучаемых дисциплин, должна осваиваться студентами в активном режиме,

что обеспечивается использованием на занятиях элементов поисково-исследовательских технологий, проблемного, проектного обучения и метода кейс-стади.

Формирование самостоятельности мышления, умений использования потенциала образовательных ресурсов различного типа, поиска и обработки информации может быть организовано преподавателем через включение студентов в разработку кейсов, отражающих различные педагогические ситуации; подготовку ими проектов форм работы педагога для реальных детских коллективов, основанных на анализе сложившейся в них ситуации и особенной детей; проведение ими педагогической диагностики и анализа полученных данных по заказу действующих педагогов образовательных организаций города и преподавателей своего колледжа, работающих с младшим курсом.

Целесообразно обеспечить интеграцию деятельности студентов, связанной с формированием знаний, и процесса развития у них практических умений. Работа над знаниевой и практической составляющими компетенций должна идти не последовательно («сначала освоим теорию, а потом перейдем к практике»), а параллельно (каждое изученное теоретическое положение необходимо сразу же использовать для решения практической задачи). Стоит рекомендовать преподавателям изменить свое отношение к проектированию содержания занятий и не стремиться дать студенту как можно больше теоретической информации, приоритетом должны стать методы и приемы, обеспечивающие развитие и отработку практических умений. Безусловно, это не исключает необходимость изучать теорию, но она должна рассматриваться как базовая составляющая для принятия студентом решения по поводу своих действий в конкретной педагогической ситуации.

При проведении занятий преподавателю целесообразно обращать особое внимание на то, чтобы студенты занимали активную педагогическую позицию, оценивая свою деятельность и работу своих одноклассников так, как это делает педагог в реальном педагогическом процессе. Для изучения и оценки результатов изучения разделов, тем, элементов содержания и дисциплины в целом необходимо разрабатывать и использовать компетентностно ориентированные средства контроля и оценивания. Стоит исключить использование для педагогического оценивания проверочные работы, предполагающие только формат теста, их целесообразно оставить для организации студентами само- и взаимоконтроля. Педагогический контроль должен включать задания, основывающиеся на анализе педагогических ситуаций или решении конкретных профессиональных задач, позволяющие оценить уровень проявления студентом компетенций

или их элементов.

Актуализацию приобретаемых будущими педагогами теоретических знаний позволит обеспечить использование для проведения промежуточного и итогового контроля по дисциплине заданий, предусматривающих проявление обучающимся знаний для решения профессиональных задач различного типа, с обязательным теоретическим обоснованием предлагаемых путей их решения. Подобные задания следует чаще использовать и в процессе занятий при изучении каждой новой темы для того, чтобы студенты не только осознавали, для чего может быть использована получаемая информация, но и осваивали алгоритмы действий педагога при решении определенной профессиональной задачи. Изначально следует ориентировать студентов на то, что главным результатом обучения должны стать не знания, а сформированные на их основе умения решать профессиональные задачи, обеспечивающие развитие профессиональных компетенций, необходимых педагогу для успешной деятельности в условиях реального педагогического процесса.

Важно, что проектирование индивидуальных образовательных маршрутов в сфере профессионального образования и использование средств индивидуализации для создания субъектно-ориентированной образовательной среды не только помогает решать проблему повышения качества подготовки педагогических кадров, но и способствует формированию у будущего специалиста представлений о реализации технологии индивидуализации в области образовательной деятельности, что позволит ему осуществлять индивидуально ориентированный подход в работе со своими учениками (исследования показывают, что далеко не все педагоги хорошо владеют средствами индивидуализации процессов обучения и воспитания [2]).

Таким образом, технология проектирования индивидуального образовательного маршрута должна реализовываться на всех ступенях в системе непрерывного профессионального образования, что обеспечит непрерывность и целостность подготовки педагога, его субъектную позицию в процессе профессионального становления и формирование компетенций, необходимых для эффективного решения проблем, встающих перед ним в сфере образования.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Белкина В.В., Харисова И.Г. Индивидуально-ориентированный подход к контролю самостоятельной работы студентов // Ярославский педагогический вестник. - 2009. - №3. – С. 97-102.
2. Харисова И.Г., Чернявская А.П. Представления классных

А.И. Кобыш (Полесск, Калининградская область)

Технология портфолио как альтернатива традиционной системе оценивания результатов обучения студентов

Аннотация. В статье рассматривается использование технологии портфолио в преподавании дисциплин общеобразовательного цикла. Технология портфолио рассматривается как альтернатива традиционной системе оценивания результатов обучения студентов с учетом как ее преимуществ, так и недостатков.

Ключевые слова: технология портфолио, система оценивания, результаты обучения, сформированность компетенций.

Annotation. The article discusses the use of the technology portfolio in the teaching of secondary cycle. The technology portfolio is seen as an alternative to the traditional system of evaluation of students learning outcomes taking into account both its advantages and disadvantages.

Keywords: technology portfolio, system evaluation, learning outcomes, the development of competencies.

Реализация современных стандартов профессионального образования в России на основе компетентного подхода требует от образовательных организаций поиска новых форм и методов преподавания, взаимодействия студентов и преподавателей. Значительных изменений требует и система оценивания результатов обучения студентов, поскольку сложившаяся традиционная система оценивания является недостаточной для определения уровня и качества сформированных компетенций. В связи с этим традиционные способы оценки все чаще дополняются другими, среди которых учебное портфолио занимает все более значимое место.

Технология портфолио давно и хорошо знакома как за рубежом, так и в России. В педагогике технологию портфолио используют как для общей оценки достижений студента, так и его достижений по конкретным дисциплинам. Это позволяет проследить процесс формирования и развития тех или иных профессиональных компетенций, определенных для конкретной дисциплины рабочим планом.

Портфолио – это перспективный метод оценки сформированности компетенций студента по конкретной дисциплине. Учебное портфолио позволяет перенести акцент с того, что студент не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, разделу, дисциплине.

плине в целом, сместить акцент с оценки преподавателя на самооценку студента.

Сложность оценивания учебной деятельности студента по портфолио в многогранности этого процесса, требующего не только высокой квалификации педагога, но и правильного подбора им соответствующих критериев оценки. К ним, как правило, относятся: качество содержания работ; рост и развитие достижений студента в сравнении с целевыми требованиями к качеству подготовки (например, с требованиями государственного стандарта или содержанием рабочей программы дисциплины); полнота, правильность и уместность материалов портфолио; разнообразие форм предоставления данных портфолио. И это не исчерпывающий перечень. Педагог может дополнить его в соответствии целями изучения конкретной дисциплины, уровнем подготовки студентов и др.

Например, при изучении дисциплины «Естествознание» на факультете среднего профессионального образования в составе портфолио присутствуют конспект учебного материала (изучаемого как в процессе аудиторных занятий, так и самостоятельно); диктанты для проверки знаний основных понятий; промежуточные и итоговый тесты по дисциплине; рефераты; контрольные работы; эссе; доклады; тезисы; презентации (индивидуальные и групповые); результаты практических работ и опытов.

Для успешного составления учебного портфолио студенту необходимо не только выполнять все учебные задания, но и четко ориентироваться в том, как правильно выполнить ту или иную работу. Поэтому очень важной является работа преподавателя по составлению подробных методических рекомендаций для студентов.

По дисциплине «Естествознание» методические рекомендации содержат перечень изучаемых тем, включая вынесенные на самостоятельную работу, которые должны быть законспектированы студентом. При этом дается пошаговая инструкция правильного составления конспекта и правила и инструкции к выполнению других заданий. Кроме того, дается подробное разъяснение по структуре работ и их оформлению. Приведены также варианты промежуточного и итогового тестов.

Наличие методических рекомендаций дает возможность студенту при подготовке учебного портфолио сверять все свои шаги с рекомендациями по их выполнению. Это позволяет исключить типичные ошибки, которые часто допускают студенты при выполнении самостоятельных, практических, исследовательских и других работ.

Помимо возможности использования методических рекомен-

даций, студент имеет возможность получать регулярные индивидуальные консультации у преподавателя, исправлять допущенные ошибки.

Важной составляющей процесса создания учебного портфолио является оценка конечного результата, что существенным образом влияет на итоговую оценку студента по дисциплине. К оценке портфолио привлекаются все студенты, и проводится она в виде публичной защиты своих достижений. Очень важно, чтобы студент самостоятельно определил уровень и качество своей работы перед своими однокурсниками. Этот фактор также способствует повышению уровня мотивации учебной деятельности.

Системное применение данной аналитико-оценочной технологии обеспечивает качественное накопление информации, необходимой для своевременной фиксации реальных изменений и роста профессионального мастерства будущего специалиста. Ведение портфолио является творческой работой, позволяющей реально представить свой образовательный уровень, увидеть резервы, определить направления будущего профессионального самосовершенствования.

Как и все технологии, портфолио имеет преимущества и недостатки. Среди положительных моментов данной технологии можно выделить следующие: интеграция преподавания, учения и оценивания; объединение количественной и качественной оценок учебных достижений студента; поощрение самооценки, взаимооценки, а также самоанализа и самоконтроля субъектов образовательного процесса; сотрудничество преподавателя и студента с целью оценки достижений, приложенных усилий и прогресса в ходе освоения программы учебной дисциплины; непрерывность оценки и самооценки, смещающей акценты от жесткой ее фиксации в традиционной форме к гибким условиям альтернативной оценки; инновационность системы оценивания.

К основным недостаткам учебного портфолио можно отнести следующие: значительные усилия по повышению квалификации преподавателей, формированию их готовности к внедрению этой технологии; большие затраты времени для реализации по сравнению с традиционными технологиями; трудоемкость процесса проверки и оценки; возможный формализм в оценке образовательных достижений; организационные трудности, связанные с необходимостью своевременного обновления базы данных и контроля за ее наполняемостью и сохранностью.

Краткий обзор технологии портфолио позволяет лишь обратить внимание на некоторые ключевые моменты и преимущества ее использования в педагогическом процессе. Сама технология имеет

значительное количество возможностей, позволяющих педагогу значительно активизировать учебную деятельность студентов и достичь при этом положительных результатов.

Таким образом, применение технологии учебного портфолио значительно расширяет возможности педагога по формированию компетенций будущего специалиста и является одним из перспективных направлений инновационного развития в современных учреждениях профессионального образования.

Библиографический список

1. Загвоздкин В.К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты (на основе материалов зарубежных источников) // Психологическая наука и образование, 2004. - №4. - С.5-10.

2. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш. Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио студента – СПб.: НИУ ИТМО, 2014. - 81 с.

3. Переверзев В.Ю., Синельников С.А. Электронное портфолио студента как инновационное оценочное средство // Среднее профессиональное образование. - 2008. - №1. - С. 71-73.

4. Кибыш А.И. Методические рекомендации по формированию студентами учебного портфолио по дисциплине «Естествознание». – Полесск, 2013. - 40 с.

5. Конкурентоспособное портфолио аспиранта / Н.В. Тамарская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота .— 2015 .— №2 (32)

УДК 378.1

Д.С. Тихомирова (г. Самара)

Анализ практики использования технологий субъектной самореализации студентов в социальных проектах

Аннотация. В статье представлены описание и анализ практики использования технологий субъектной самореализации студентов в социальных проектах вуза, называются закономерности и противоречия, определены перспективы практики использования технологий субъектной самореализации студентов.

Ключевые слова: практика, социальный проект, личностно-профессиональное развитие, студенты, технологии субъектной самореализации.

Annotation. The article presents the description and analysis of the use of technologies of subjective self-fulfillment of students in social projects.

The regularities and contradictions are identified, the prospects of the practical applying of the technologies are determined

Keywords: the practice of social projects of the university, students, technology, subjective self-fulfillment.

Обращаясь к анализу практики использования технологий субъектной самореализации студентов в социальных проектах, важно подчеркнуть, что в современных вузах России активно развивается процесс социального проектирования, целью которого является успешное личностно-профессиональное развитие студентов как субъектов социума путём их субъектной самореализации [1]. Учёные определяют субъектную самореализацию личности как целенаправленный процесс активного, интенсивного, интегрированного саморазвития человеком самого себя как успешно познающего, активно действующего и позитивно взаимодействующего субъекта (Т.К. Ахаян, Е.И. Тихомирова).

Практика использования технологий субъектной самореализации (ТСС) студентов в социальных проектах вуза позволяет раскрыть сущность, смысл и значение совместных действий людей в процессе субъектной самореализации, становление ценностно-смысловой сферы, развитие поведенческой активности личности и ее субъектной ориентированности в социуме (Б.Г.Ананьев, Т.К.Ахаян, Л.И. Божович, Э.Ф. Зеер, И.С.Кон, Р.Л. Кричевский, А.В.Мудрик, Т. Парсонс, С.Л.Рубинштейн, Е.И. Тихомирова, Д.И. Фельдштейн, В.Д.Шадриков, Э. Шейн и др.); реализовать фундаментальные положения о сущности человека как личности, как субъекта социума, о единстве личности и деятельности, сознания и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, А.А. Бодалёв, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И.Слободчиков, А.Маслоу, Э. Фромм, Г.И. Щукина, В.А. Ядов и др.).

Мы определяем практику использования технологий субъектной самореализации студентов в социальных проектах как многогранный процесс, в котором происходит развитие знаний и представлений студентов о ТСС («знаю»); освоение индивидуально-групповых репродуктивных практик использования ТСС («умею»); приобретение и сохранение опыта освоения ТСС («знаю, умею, делаю»).

Социальные проекты вуза – это интегрированная форма социально ориентированной деятельности студентов, обеспечивающая разноплановую, продуктивную субъектную самореализацию. Практика использования ТСС в социальных проектах включает в себя

освоение студентами информационно-когнитивного, креативно-коммуникативного, деятельностного пространства, организуемого в рамках реализации социальных проектов [4; 5].

Анализ практики использования ТСС студентов в социальных проектах показывает, что эта практика целенаправленно и системно обеспечивает процесс успешного личностного и профессионального развития студентов, расширяя знания и развивая представления о цели социальных проектов, обеспечивая студентам приобретение опыта выполнения социальных проектов и др. Эта практика многогранна по содержанию, разнообразна по способам субъектной самореализации, эффективна по её результатам.

Проведённый нами анализ результатов практики использования ТСС студентов показывает, что студенты осознанно ориентируются на продуктивную субъектную самореализацию в социальных проектах (53% мнений опрошенных студентов); активно стремятся в студенческие годы максимально успешно проявить себя в познании (64% мнений опрошенных студентов); позитивном индивидуально-групповом взаимодействии (82% мнений опрошенных студентов), активной социально-ориентированной деятельности (54% мнений опрошенных студентов).

Результаты проведенных нами исследований на базе лаборатории «Субъектная самореализация и инновационные технологии» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии показали, что на практике в социальных проектах субъектная самореализация студентов осуществляется целенаправленно, что проявляется в развитии знаний и представлений студентов о социально ценностной сущности и индивидуально-личностной значимости социальных проектов; интегрировано, что проявляется в использовании различных форм, практик, приёмов, которые позволяют студентам активно, самостоятельно и креативно выполнять социальные проекты вуза; результативно, что проявляется в достигнутых студентами результатах в социальных проектах вуза [см. подробнее 5].

Осуществляя исследование, мы концентрировали внимание на использовании разнообразных способов диагностики результатов практики использования ТСС в социальных проектах [3]. Нами обследованы студенты, которые постоянно участвовали в социальных проектах (ФГБУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», ФГБОУ ВПО Российский государственный университет туризма и сервиса. Филиал в г. Самаре). По итогам исследования получены следующие данные: более 70% студентов указали на то, что социальные проекты позволяют осуществлять успешную субъектную самореализацию путём активного проявления своего «субъект-

ного Я» в социуме, приобретать опыт субъектной самореализации, осваивать разнообразные практики проявления своего «субъектного Я» в социуме, в познании, общении, созидательной деятельности.

Анализ практики использования технологий субъектной самореализации студентов в социальных проектах организован самими студентами в процессе конкурса эссе. В частности, студентка ПГСГА Светлана Т. (третий курс) в своем конкурсном эссе «Социальный проект как стратегия субъектного саморазвития человека» написала следующее: «Вхождение в мир социума – длительный, интересный процесс. Когда участвуешь в социальных проектах вуза, то понимаешь, что это процесс концентрируется во времени, социум становится как бы тренажерной площадкой твоего субъектного саморазвития: становишься коммуникабельнее, начинаешь осознавать смысл своего существования, как будто горизонты самосознания расширяются, начинаешь себя ощущать более основательным и значимым. Основа этого – моя субъектная самореализация. Это – путь к успеху». Андрей А. – студент второго курса в эссе написал «Субъектное саморазвитие – это самоосуществление, самореализация. Искать и находить свой путь – это и есть основа саморазвития, которое успешно осуществляется в процессе субъектной самореализации в социальных проектах. Девиз мой: «Постоянно созидать и совершенствоваться!».

В процессе анализа практики использования ТСС изучались мнения и представления студентов; осуществлялось лонгитюдное включенное наблюдение за процессом взаимодействия студентов в социальных проектах; проводился анализ процесса и результата социальной проектной деятельности студентов.

Проведённый анализ реальной жизнедеятельности современных студентов делает понятным, что значимой в социальных проектах для студентов является актуализация потребности и реализация способности осуществлять активное, креативное, позитивное индивидуально-групповое взаимодействие, сотрудничество, цивилизованное соперничество, реализуя самого себя как социального субъекта в познании, общении, созидании [2; 3; 4].

Обследованные нами студенты, принимавшие участие в социальных проектах ЛаСС ПГСГА в течение двух-трех лет, в ответах на вопросы анкеты указали, что научились в процессе практики использования ТСС в социальных проектах вуза определять перспективу своей социально-ориентированной деятельности, организованной в форме социальных проектов (37,5% мнений студентов от общего количества полученных мнений опрошенных студентов); самостоятельно принимать оперативные решения при выполнении социаль-

ных проектов (39,4% мнений студентов от общего количества полученных мнений опрошенных студентов); позитивно сотрудничать и взаимодействовать (65,8% мнений студентов от общего количества полученных мнений опрошенных студентов).

В то же время, как показали результаты исследования, потребность студентов в активной практике использования ТСС в социальных проектах в настоящее время не удовлетворяется достаточно полно. В частности, 61% обследованных нами студентов, указали на то, что у них есть желание участвовать в социальных проектах активно, креативно и самостоятельно, но на деле это желание нередко не осуществляется. Проведённый анализ причин такого явления показал следующее: неинформированность студентов – около 30% опрошенных студентов заявили, что не знают о социальных проектах вуза (такие студенты ответили – «не знаю»); 31% студентов не умеют распределить свое время и его не остается на участие в социальных проектах (такие студенты ответили – «не успеваем»); 29% студентов испытывают сомнения в том, смогут ли они реально что-то сделать самостоятельно, участвуя в социальных проектах (такие студенты ответили – «не верим в свои силы»); 13% студентов не видят для себя смысла участвовать в социальных проектах (такие студенты ответили – «не видим смысла»). Итоги анализа практики использования ТСС студентов в социальных проектах показали также, что в вузах не всегда в полной мере используются ТСС. В частности, иногда преобладают репродуктивные практики выполнения студентами социальных проектах («покажите, научите»); копирование студентами опыта, накопленного ранее («как научился, так и делаю»); неразвитость креативных социально-коммуникативных умений («я не фантазёр, а реалист») и др.

Анализ научных работ и результаты проведённого исследования показали, что практика использования ТСС студентов в социальных проектах вуза обеспечивает студентам также возможность раскрывать специфические особенности своей личности, представляя этническое многообразие людей, способствуя социализации и взаимодействию студентов разных национальностей, включая в себя как формальные, так и неформальные структуры, а также социальные системы и явления – все то, что обуславливает происходящие изменения в многонациональном социуме, ориентированном на субъектное развитие в нём человека – успешно познающего, позитивно взаимодействующего и активно действующего, созидającego.

Таким образом, анализ практики использования технологий субъектной самореализации студентов в социальных проектах позволяет сделать следующие выводы: потребность студентов в субъ-

ектной самореализации в социальных проектах нередко выше, чем используемые возможности ТСС; существует прямая взаимосвязь внешних возможностей студентов в субъектной самореализации в социальных проектах вуза (организация, разнообразие содержания, профессиональное сопровождение) и внутренних возможностей (особенности организации личного времени, пространства субъектной самореализации, способы и опыт субъектной самореализации и т.д.). На этом основании возникает необходимость осуществить комплексную реорганизацию системы субъектной самореализации студентов в социальных проектах вуза, максимально полно используя ТСС: привести в соответствие цель и содержание; технологии и практики; опыт; внешние и внутренние возможности использования технологий субъектной самореализации студентов в социальных проектах вуза.

Библиографический список

1. Социально-гуманитарные технологии личностного развития: опыт. Инновации, перспективы: материалы III Международной научно-практической конференции (27-28 ноября 2014 г.); сост. и научн. ред. Е.И. Тихомирова. - Самара: ООО «Издательство АС-ГАРД», 2015. - 232 с.
2. Тихомирова Е.И. Лидерство в молодежной среде: монография. - Оренбург, ОГУ. – 2001, - 180с.
3. Тихомирова Е.И. Технологии самореализации молодежи в образовательном учреждении // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы международной научной конференции: В 2-х т. - Т.2. Педагогика и психология. - Ряз.гос.ун-т имени С.А.Есенина. – Рязань, 2007. С.10-15
4. Тихомирова Д.С. Субъектная самореализация студентов в вузе как педагогическая проблема // Субъектная самореализация личности. Теория и практика: сб. научно-практических работ. – Самара: Изд-во СГПУ, 2007. - С. 161-167.
5. Тихомирова Е.И., Тихомирова Д.С. Субъектное развитие студентов в социальных проектах вуза: учебно-методическое пособие. – Самара: ООО «Изд-во Ас Гард», 2013. – 204 с.

А.И. Сергеева (Томск)

«Сталкер» как метод развития способности к рефлексивному анализу у будущих дефектологов

Аннотация. Приводится теоретическое обоснование использования графического метода «Сталкер» для формирования способности у студентов к рефлексивному анализу. Проанализированы понятия «образовательная рефлексия» и «рефлексивный анализ». Разработан алгоритм работы студентов с использованием рефлексивного метода «Сталкер». Рассмотрены возможности рефлексивного метода «Сталкер» в профессиональной подготовке будущих бакалавров дефектологии.

Ключевые слова: рефлексия, компетентностный подход, профессиональная подготовка дефектологов, рефлексивные технологии обучения.

Annotation. The study gives the theoretical justification of the using of the graphical method "Stalker" for the formation of the ability to the reflexive analysis of students within the competence approach. The work analyzes the concepts of "educational reflexion" and "reflexive analysis". The algorithm of work of students using the reflective method "Stalker" is developed. The paper considers possibilities based on theoretical analysis of reflexive method "Stalker" in the professional training of future bachelors-defectologists.

Keywords: educational reflexion, competency approach, professional training of defectologists, reflexive technologies of training, reflexive analysis, productive reflexive method, development of reflexive abilities of students.

Развитие у студентов активного отношения к познанию актуализируется в последнее десятилетие в связи с потребностью общества в педагогах, обладающих способностью к образовательной рефлексии [1]. Процесс профессиональной подготовки учителей-логопедов, дефектологов в педвузе не является исключением. Содержание компетенций в ФГОС ВПО по направлению подготовки бакалавров дефектологии по профилю «Логопедия» подтверждает необходимость включения рефлексивных методов обучения в образовательный процесс, перечислим их:

- способен понимать и анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы, политические события и тенденции, использовать социологическое знание в профессиональной и общественной деятельности; понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в нем (ОК–2);

- способен анализировать социально–значимые проблемы и процессы, выявлять сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности (ОПК–2);

- способен к планированию, организации и совершенствованию собственной коррекционно–педагогической деятельности (ПК–10)[2].

Соответственно, требуется более широкое применение рефлексивных методов в образовательном процессе. Теоретический анализ литературы позволил сделать вывод, что развитие рефлексии обучающихся осуществляется в педагогическом вузе разными средствами: через организацию учебного материала, использование методов познания в процессе прохождения практики; применение рефлексивных технологий обучения; подбор комплекса специальных заданий по развитию рефлексии [3]. Следовательно, каждый преподаватель педвуза сталкивается с необходимостью выбора результативных методов рефлексивного обучения для формирования компетентных профессионалов.

В контексте задач данной статьи представляется необходимым проанализировать понятия «образовательная рефлексия» и «рефлексивный анализ». А.В. Хуторской определил, что образовательная рефлексия – процесс сопровождения образовательного процесса рефлексивным осознанием субъектами образования [4]. И.А. Стеценко, Н.Д. Гордеева указали, что этот вид рефлексии есть мыслительно-деятельностный процесс, цель которого вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности – ее смысл, типы, способы, проблемы, пути решения, полученные результаты. Без понимания способов учения, механизмов познания и мыследеятельности, студенты не смогут присвоить тех знаний, которые они добыли [5; 6].

Согласимся с пониманием А.В. Карпова термина «рефлексивный анализ» как самоанализа, приводящего к получению нового знания о себе, а педагогического самоанализа как процесса и результата рефлексии педагогом собственной деятельности с целью ее улучшения [7].

Обсуждая проблему исследования, важно отметить, что Е.Н. Плетнева и другие авторы отмечают, что педагогическое условие активного отношения к познанию обучающихся – переход от оценки результатов и затруднений учебной деятельности преподавателем к самостоятельному рефлексивному анализу [8].

Анализ литературы показал, что достаточно продуктивным рефлексивным методом можно считать метод «Сталкер» М.В. Голубевой.

Создатель метода "Сталкер» пишет, что толчком к его разработке, послужила теория Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития. «Зона непонимания» соотносится с зоной актуального развития, а «зона понимания» – с зоной ближайшего развития.

На основе анализа метода М.В. Голубевой, нами разработан алгоритм работы студентов по графической схеме:

1 этап (установочно–рефлексивный). Студентам предлагается отрефлексировать результат собственной учебной деятельности, сделав заключение о качестве своих знаний: самостоятельно заполнить «зону понимания», т.е. область усвоенного знания и «зоны непонимания» – область незнания в рамках темы, раздела или дисциплины. В научной литературе охарактеризованы следующие критерии определения качеств знаний: полнота, глубина, систематичность, системность, оперативность – умение использовать знания в однотипных ситуациях; гибкость – умение самостоятельно находить вариативные способы применения знаний в измененных условиях; конкретность – умение разложить знания на элементы, раскрыть конкретные применения обобщенного знания; обобщенность – умение выразить конкретное знание в обобщенной форме; прочность – устойчивое сохранение в памяти существующих знаний и способов их применения, готовность вывести необходимое знание на основе других; осознанность – понимание связей и отношений между знаниями, путей их получения, умения доказывать [9].

2 этап (поисково–рефлексивный). После осознания обучающимся какого–либо профессионального дефицита в учебной деятельности, заполняется графа «путь», обучающийся должен оценить свои возможности и предложить способы самостоятельного изучения неувоенной темы или решения задачи в профессиональной деятельности.

3 этап (оценочно–рефлексивный). Перенос содержания из графы «зона непонимания» в графу «зона понимания» обучающимся, по мере осознания, что наступила стадия усвоения учебного материала.

Рефлексивный потенциал метода «Сталкер» состоит в следующем:

1. Развитие способности к рефлексивному анализу усвоения учебного материала будущих дефектологов в двух базовых формах учебной деятельности: академического типа и учебно–профессиональной (НИРС, производственная практика) (А.А. Вербицкий) [10].

2. Стимуляция интереса к самостоятельной работе обучающихся с опорой на графическую схему вне учебной аудитории, так как

осознание «зоны понимания» и перенос в неё освоенных понятий и профессиональных проблем из «зоны непонимания» на стадии рефлексии образовательного процесса.

3. Активизация творческой активности студентов.

4. Обучение умению постановки проблемы в осмыслении неполной, неточной информации, готовности решать познавательные задачи на основе самостоятельного поиска адекватных методов их решения.

5. Содействие формированию субъектной позиции обучающихся.

6. Становление фасилитаторской позиции будущих педагогов.

7. Обучение осуществлению прогностической функции рефлексии образовательного процесса, которая позволяет не только анализировать проделанную работу, но и проектировать последующую деятельность на основе анализа предыдущей.

8. Развитие индивидуальной формы рефлексии.

9. Формирование самоконтроля над усвоением разного по объёму содержания и в удобном временном диапазоне: от содержания одной темы до рефлексивного анализа усвоения учебной дисциплины.

Таким образом, метод «Сталкер» позволяет развивать способность будущих педагогов к рефлексивному анализу. Проведенный опрос (интервью) преподавателей педагогического факультета Томского государственного педагогического университета выявил, что 85% из них не были знакомы с вышеописанным методом, но после его изучения, все опрошенные единодушно считают его достаточно интересным и продуктивным в решении задач компетентностного обновления образования. Перспективным направлением нашего исследования в контексте заданной темы мы определили разработку и апробацию организационно-методических основ применения метода «Сталкер» в профессиональной подготовке будущих бакалавров дефектологии.

Библиографический список

1. Азбукина Е.Ю. Роль рефлексии в профессиональном становлении педагога // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2012. Вып. 2(117). – С. 90–94.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация (степень) «бакалавр»). - 2010. - URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm49-1.pdf. (Дата обращения: 21.01.2015).

3. Вдовина С.А. Педагогические средства развития рефлексии

// Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 6. – С.64 – 67.

4.Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 416 с.

5.Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития. – Издательство LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 472 с.

6.Гордеева Н.Д. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. – 2001. – №6. – С. 26–41.

7.Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – №5. – С. 45–47.

8.Плетнёва Е.Н. Рефлексия в организации управляемой поглощенности учебной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 2 – С. 86–89.

9.Голубева М.В. Рефлексивное обучение активному отношению к познанию // Образовательные технологии. – 2011. – № 2. – С.78 – 86.

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

УДК 37.02

Н.А. Лабунская, Л.И. Даргевичене (г. Санкт-Петербург)

Технологии стимулирования самопознания учащихся основной школы

Аннотация. Рассматриваются три технологии – игровая, экспресс-технология и связанная с предметным преподаванием, позволяющие стимулировать процесс самопознания учащихся 5-9 классов. Предлагаемая технология самопознания прошла многолетнюю апробацию в школах Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: понимание, самопознание, игра, экспресс-технология, самопознание через предметное преподавание, апробация.

Annotation. Three technologies are being reviewed вЂ“ game technology, express-technology, and the one related to case studies, all of them allowing students of 5-9 grades to stimulate the process of self-study. The proposed technologies have been tested in schools of St. Petersburg for a number of years.

Keywords: understanding, self-study, game, express-technology, self-study through case study, testing.

Современный этап развития школы характеризуется постепенным переходом от парадигмы знаниевой к личностно-ориентированной. Перемещая акценты в работе от содержания к личности, школа стремится понять ученика в многообразии его личностных и поведенческих проявлений.

Понимание учащихся школой – это очевидная ее задача, решавшаяся в той или иной мере всегда, но значительно усложнившаяся в последние десятилетия в связи глубокими изменениями современных детей [2].

Не менее острой и пока недостаточно обсуждаемой является проблема познания учеником себя. Самопознание в общем виде определяется как процесс осознания и накопления человеком представлений об особенностях своей жизнедеятельности и личности [1]. В последнее время проблема самопознания стала предметом нескольких исследований: Е.С. Николаева, С.Г. Спиридонова, Е.А. Сорокумова, О.Е. Корнеева и др. Исследователи отмечают, что самопознание играет важную роль в развитии личности школьников; выступает необходимым условием организации им своей деятельности; основой волевой саморегуляции поведения; необходимо для адекватного оценивания своих достижений и личностных качеств; значимо в профессиональном и личностном самоопределении человека,

Самопознание – как первый, начальный этап осознания человеком себя, системно не организуется нигде – ни в семье, ни в дошкольных учреждениях, ни в школе, ни после ее окончания. Причина этого понятна: способность и склонность к познанию человеком себя разработать, спланировать, организовать и реализовать извне невозможно. В основе познания и самопознания лежит взаимодействие человека с самим собой, другими, миром как объективной реальностью.

Несмотря на объективные сложности, современная школа должна содействовать самопознанию учащихся, создать условия для понимания ими своих особенностей, проблем, причин возникающих кризисов и пр. Наша многолетняя работа в школах города, размышления, обсуждения с учителями, позволили прийти к необходимости разработки неких подходов к организации самопознания учащихся 5-9 классов. В основе такой работы три логически связанных компонента, стимулирующие постепенное самопознание: игра, экспресс-технология и технология, связанная с использованием предметного материала. В статье кратко рассматриваются каждая из названных технологий.

Игра как стимул самопознания учащихся. Всемирно известная игра «На необитаемом острове» направлена на проектирование

группой ребят (4-7 человек) своих действий в первые несколько часов после попадания на остров в результате катастрофы. Важно отметить: остров характеризуется теплым климатом и достаточно обширной территорией. Современных средств связи у ребят нет.

Экстремальность, пусть воображаемой, ситуации требует от группы мобилизации всех человеческих ресурсов - знаний, опыта действий, мысленной и реальной (игровой) организации взаимодействия, распределения функций (ролей), разработки способов выражения обращений за помощью и пр. Ребята (обычно до 13-летнего возраста), включенные в эту ситуацию, играют с энтузиазмом – они думают о добыче воды и пищи, устройстве ночлега, получении огня и разведении большого костра, дым которого виден издалека. Но, к сожалению, лишь небольшая часть играющих (примерно 1 команда из 8) формулирует те позиции, ради которых игра проводится: в первую очередь осмотрите себя и других, окажите помощь имеющим ранения и травмы; не оставляйте раненых одних; не ходите по острову в одиночку. Это те гуманные, а не прагматические и практические положения, о которых наши дети не всегда помнят, но которые определяют их человеческое начало.

Описанная игра многофункциональна, она учит не только опыту взаимодействия для выживания, но создает условия для так называемого ненаправленного, косвенного понимания других, а, через других, и себя. Ребята четко фиксируют, кто, что придумал, предложил, изобрел, как себя вел и пр. Здесь работает свойственный почти всем людям механизм самопознания через сопоставление себя с другими в предлагаемой ситуации. Действие этого механизма обычно не осознается субъектом, особенно до подросткового возраста.

Принципиально иная технология самопознания определена нами как экспресс-технология. Технология разрабатывалась целенаправленно, преимущественно для учащихся 5 -7 классов и представляет собой материал, включающий несколько закрытых или открытых вопросов, утверждений, незаконченных предложений, на которые предлагается ответить ученикам. Содержание и смысл вопросов вполне доступен пониманию учащихся. Структура вопросов такова, что полученный материал требует минимального времени для обработки, позволяя при этом обобщить и проанализировать актуальные и разнообразные данные.

Вариант применения экспресс-технологий связан с написанием мини сочинения по теме «Мои основные достижения в уходящем году». Позитивная направленность сочинения отвечает предновогоднему настроению, ожиданию нового, доброго, светлого и пр. Со-

чинение по этой теме предлагалось учащимся 5-6 классов. Полученный материал оказался искренним и глубоким, более того, он стал источником для дальнейших разговоров с детьми и родителями. Приведем примеры сочинений учащихся 6 класса, сохраняя их стиль.

1.«В уходящем году мое главное достижение – это мой характер, мое отношение к другим, мое понимание окружающего меня мира. Я стала более спокойной, и я стала понимать, что некоторые поступки, которые я совершала раньше, были некрасивыми и так ни в коем случае нельзя себя вести. Я понимаю, как общаться со взрослыми. И вижу, и понимаю многие недостатки в своем характере, но пытаюсь исправляться в лучшую сторону».

2.«Наверное, мое самое главное достижение то, что я познакомилась с очень хорошими людьми, которые стали мне верными друзьями».

3. «В начале года, а это была третья четверть, я училась вполне хорошо. Окончание 5-ого класса прошло успешно. Ни одной тройки у меня не вышло. Лето я провела не так, как собиралась. Отдохнула я плохо. Может, это повлияло на ужасную успеваемость в шестом классе? Не знаю. Но первую четверть я закончила не очень. Для себя я решила – надо однозначно поднимать свою учебу. Начало второй четверти – никак. Как я не пыталась исправляться, у меня все равно не получалось. Внезапно мне в школе стало как-то легко, просто. Четверки и пятерки шли одна за другой. Но я стала сильно уставать. Меня постоянно клонило в сон. И, несмотря на усталость, я пошла в театральный кружок. Там я начала усердно работать над «Дюймовочкой», хотя я для себя уже решила, что в театральный (кружок) я ходить перестану. Ах, как жаль, что я взялась за ум так поздно. И то, что я поднялась в учебе для меня большое достижение!».

Какого педагогического результата можно ожидать от применения экспресс-технологий, направленных на познание учениками себя? Согласно принципу синергетики, для сложных открытых самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, в том числе человека, результат во многом не определен. Однако следы «работы над собой», связанные с применением технологии, сохраняются и продолжают свою невидимую для ребенка позитивную работу.

Третья из технологий, стимулирующих самопознание, о которой хочется сказать, предназначена для учащихся 8-9 классов. Технология принципиально иная, связана с использованием предметного материала в качестве материала для познания себя.

Как поговорить с 8-классниками о философии жизни. По сути, это кажется не только невозможным, но и ненужным: проблемы и интересы детей этого возраста совершенно иные, они в другом. Од-

нако, помня о потенциале литературных текстов, решили использовать его для обсуждения вопроса, вечного для человечества: как жить? Проанализировав программу 8 класса, нашли возможным обсудить проблему философского осмысления жизни на материале поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри». Несомненно, мы создавали ситуацию определенного риска. Поймут ли нас вообще, как воспримут поставленную проблему? Более того, обсуждался вопрос: стоит ли предлагать проблему, связанную с пониманием философии жизни в обоих классах параллели, один из которых более сильный, а второй мог не понять сути проблемы вообще. В результате оказалось, что второй из классов не только воспринял проблему, но в какой-то мере более глубоко, искренне и эмоционально на нее откликнулся. Итог нашего небольшого эксперимента налицо – это искренние, различной глубины и наивности, мини-сочинения детей.

Итак, после чтения и анализа поэмы Лермонтова, учащимся 8 классов было предложено написать небольшое сочинение по теме «Философия жизни Мцыри. Какую жизнь он выбрал бы для себя, если б мог?» Приведем далее несколько фрагментов сочинений. Они различны по глубине и широте рассуждений, но в них действительно обсуждается проблема философии жизни человека, т.е. проблема глубочайшего и бескомпромиссного взгляда человека на себя.

Начнем с того, что понятия «философия жизни» дети могли бы не услышать в своей жизни никогда. На уроке литературы такая возможность появилась. Более того, возникла ситуация, в которой доказывается, что философия жизни – это выбор, который может и должен делать человек. Итак, несколько фрагментов текстов из работ 8-классников.

...«Давным-давно задумал я /Взглянуть на дальние поля,
/Узнать, для воли иль тюрьмы /На этом свет родимся мы». Этими строками Лермонтова начинается одно из сочинений. Видимо, неосознанно и невольно, ученик, приводя эти слова, поставил проблему, которая волновала Лермонтова, волнует и каждого размышляющего...

А вот текст, в котором последовательно рассматриваются личностные качества героя поэмы. «Мне кажется, если бы мог, Мцыри выбрал бы жизнь, похожую на жизнь отца. Вот что было написано об отце: «Он, как живой, в своей одежде боевой, являлся мне...». Конечно, Мцыри, как и отец, был бы воином. Когда Мцыри мужественно сражался с барсом и победил его, проявились его воинские качества, заложенные отцом. Мцыри вспоминает свой дом, вечерний очаг, сестер, их любовь к нему... Мцыри мог бы на свободе иметь свою семью, похожую на ту, в которой он вырос. А как нежно он

любит природу! Как чутко чувствует настроение природы, она почти созвучна проявлению его чувств: то гроза, буря, то покой, тишина... В этом проявляется его преданность Родине, его верность ей. ...Из этих наблюдений я заключаю, что Мцыри мог бы жить, как его отец, быть воином, иметь большую семью, сохранять покой своей Родины».

Приведенный выше материал – последовательный и логически законченный текст, возможно, несколько суховатый. Однако важно другое – в сознании ученика, несомненно, осталось впечатление от поэмы, и пример жизни как борьбы и заботы. А это, думается, немало...

Обратимся к более глубокому примеру текста. Он приводится с полным сохранением стилистики. «Жизнь монаха... Проста и размеренна. Постоянна Надежна. Ты обособлен от мира и мирских тревог. Почему нет? Посвятить жизнь служению Богу, а после смерти попасть в мир вечного блаженства (тут должны быть рассуждения о религии, но это совсем другая история). Но это жизнь амебы! Если уходишь в монастырь не из-за любви к Богу, а из-за размеренной жизни? Человек ли ты в таком случае? Если ты не чувствовал того, что чувствует обычный человек, не иметь творчества, не иметь принципа, не иметь смысла в существовании.

Мцыри хотел отнюдь не монашеской жизни. Он понимал, что в ней нет ничего хорошего. Выбор, опасность. Он хотел иметь семью, мечтал о доме, отечестве, чтобы у него было место, куда он мог бы вернуться. Он жаждал этого, жаждал жизни. Ведь то, что предлагал ему монах... Мцыри не считал это жизнью. Существование. Эти три дня он жил. Все годы и его жизни, и старого монаха ничто по сравнению с этими днями. Опасность, испытания, страсть, право выбора, последствия этого выбора.

Мцыри был патриотом. Для него находиться на своей родине было важно. Приносить пользу семье, собственной Родине. Получать помощь от родных душ, друзей. Но все у него отобрали, и умер он в земле чужой, как был – рабом и сиротой».

Проблема познания человеком себя была, есть и будет актуальна во все времена и для любого человека. Перед школой по-прежнему стоит задача – помочь человеку в этой тяжелой работе. Помочь деликатно и эффективно...

Библиографический список

1. Спиридонова С.Б. Самопознание и его роль в развитии школьников. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/education21/issue/54163_full.shtml

2. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. – Режим доступа: http://sch49uz.mskobr.ru/files/stat_ya_fel_dshtejn.pdf

УДК 373.1

С.В. Кужина (г. Рыбинск)

Практика организации надпредметных проектов как средства формирования субъектной позиции обучающихся

Аннотация. В статье описана практика проектирования, организации и проведения образовательного события с позиций субъектно-ориентированного педагогического процесса. Автор характеризует признаки субъектности, раскрывает содержание основных этапов проектирования события с позиций СОПП.

Ключевые слова: субъект, личность, субъект-субъектные отношения, субъектно-ориентированный педагогический процесс, образовательное событие, тьюторское сопровождение.

Annotation. The article describes the practice of designing, organizing and conducting educational events from the standpoint of the subject-oriented educational process. The author describes the characteristics of subjectivity, interpretation of the basic design stages events from the standpoint of SOEP.

Keywords: the subject, a person, a subject-to-subject relationship, a subject-oriented teaching process, educational event, tutor support.

В современных условиях происходит смена концепций школьного образования, стратегической целью которого является не усвоение и ретрансляция знаний, умений и навыков, а создание педагогических условий саморазвития, культурного самоопределения личности учащегося, превращение его в субъект собственной жизнедеятельности. На смену личностно отчуждённого обучения приходит личностно-ориентированное.

Вступление в РИП «Развитие образцов субъектно-ориентированного педагогического процесса в соответствии с требованиями ФГОС» коллектив школы № 32 имени академика А.А.Ухтомского г. Рыбинска начал с осмысления понятия «субъектно-ориентированный педагогический процесс», его сходства-различия с другим понятием – «личностно-ориентированный» педагогический процесс. Как минимум, два ключевых слова являются их отличительной характеристикой: «личность» и «субъектность». В философско-психологической литературе субъект определяется как

носитель предметно–практической деятельности и познания, причём в той мере, в какой он включается посредством реальной деятельности в процесс непосредственного преобразования и познания окружающей действительности [2]. Быть субъектом, значит инициировать и осуществлять практическую деятельность, общение, познание и другие виды человеческой активности. Чаще всего субъект отождествляется с личностью, которая является носителем субъектных свойств. По утверждению А.В. Петровского, быть личностью – значит быть субъектом собственной жизни, субъектом предметной деятельности, субъектом обучения, субъектом самосознания. Ценность деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностью самовыражения, применения своих способностей, с возможностью творчества (К.А. Абульханова, А.Н. Леонтьев и др.). Таким образом, «личность» задаёт направление движения, а «субъект» – его реализацию через координацию выбора целей и ресурсов. Характеристиками, объединяющими оба понятия, становятся: готовность к выбору как осознание своей ответственности за результаты собственной деятельности, самостоятельность как способность к независимым действиям и решениям, активность[1].

Именно с этих позиций мы разрабатывали надпредметный проект, посвящённый 70-летию Победы в Великой Отечественной войне, который был реализован в форме образовательного события «Марш Победы».

Цель проекта - формирование субъектной позиции школьников, развитие способности к свободному и ответственному социальному действию, готовности осуществлять выбор.

Основополагающим тезисом при разработке проекта стало понимание «события» как «обстоятельства или совокупности обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему»[3]. Соответственно, важными задачами при проектировании события стали:

– обеспечение включённости в событие, содержащей в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является участие школьников в событии, субъективным – отношение к событию[3]. При этом мы понимали, что даже самое активное вовлечение ученика в процесс не обещает его превращения в субъект, при условии, что окончательное решение об учёте выборов и пожеланий обучающихся остаётся прерогативой педагогов. Субъект-субъектные отношения предполагают активное взаимодействие между всеми участниками процесса, их совершенное личное равенство.

– Стимулирование саморазвития на основе рефлексии. Педагог в этом процессе обеспечивает тьюторское сопровождение учеников, направленное на формирование мотивов самообразования, самопознания, определения своих потенциалов.

Проектируя событие «Марш Победы», мы воспользовались рекомендациями выделения 4-х этапов в его подготовке и проведении [5], которые фактически включили в себя цикл полноценной деятельности учеников как самостоятельных субъектов (продолжительность проекта: февраль – май).

Первый этап – мотивационный. Важным результатом работы на данном этапе является самоопределение педагогов и обучающихся в отношении своего участия в акции: педагоги – в позиции ответственных за работу творческих площадок, ученики – в выборе творческих площадок. На этапе мотивации создали творческую группу, определив состав «команды», ответственной за разработку проекта образовательного события, посвящённого памятной дате, и его реализацию. В состав группы вошли представители педагогического, ученического и родительского коллективов. С целью вовлечения учителей в проведение акции провели оперативное совещание педагогического коллектива «Проектирование и «запуск» образовательного события с позиции субъектно-ориентированного педагогического процесса». В итоге идея проведения события была «присвоена» педагогами, дано творческое название акции – «Марш Победы», предложены варианты вовлечения детей в подготовку и проведение акции. Идея проекта «Марш Победы» обсуждалась на Совете старшеклассников, Совете капитанов (ученики 1-4-х классов, 5-8 классов). В течение 10 дней творческая группа работала над созданием проекта образовательного события «Марш Победы» с учётом рекомендаций, предложенных учителями и учащимися. Определились направления деятельности творческих площадок, например: создание видеофильмов о ветеранах войны, военной истории города, преемственности поколений; выпуск школьной газеты; конкурс листовок военной тематики; акция «Бессмертный полк» - «фото моего деда»; смотр-конкурс макетов оружия, изготовленных учащимися; конкурс военных стихов, инсценированной песни»; подготовка радио-минутки о событиях войны»; волонтерская деятельность (Дом инвалидов) и другие.

Педагогам и учащимся было предложено самоопределиться и в соответствии со своими предпочтениями выбрать творческую площадку для участия в общешкольной акции. В целях упрощения процедуры выбора в двух корпусах школы оформили информационные стенды с перечнем площадок и краткой аннотацией направлений

их деятельности. В режиме свободного доступа прямо на стенде ученики и педагоги вписывали свои фамилии в «лист площадки», выбранной ими для участия в акции. В целях мотивации обучающихся к участию в образовательном событии провели единый классный час по «запуску» проекта. Появились ребята, которые не нашли применения своим способностям в работе площадок, но предложили оказать посильную помощь в выполнении поддерживающих акцию работ: например, изготовить стенды для площадок «Бессмертный полк», «Солдатский платок».

Важным итогом мотивационного этапа стало создание ситуации свободного выбора, как для ученика, так и для педагога. Обучающиеся включились в процесс осознания ценностей и целей своего участия в событии, оценки возможностей для самореализации и самовыражения в рамках акции.

Второй этап – **установочный**. На этом этапе внимание было уделено созданию организационных условий для работы творческих площадок: определены места «встреч» участников площадок, сроки их работы, определены сроки представления продуктов деятельности. У ребят и педагогов появилась возможность ещё раз осмыслить свою позицию, роль в проекте.

Третий этап – **этап реализации** включил в себя официальный старт акции «Марш Победы», корректировку состава участников с предоставлением дополнительной возможности выбора площадки по индивидуальному запросу учеников, учителей, родителей. Началась работа творческих площадок: определены цели и задачи (как площадки в целом, так и конкретного участника), возможные виды продуктов проектной деятельности (с учётом интересов, возможностей, способностей участников), выбраны формы их представления. Для разработки сценария ключевых событий в рамках акции «Марш Победы» были объединены усилия педагогической «команды» и Совета старшеклассников. Важным направлением деятельности педагогов на данном этапе стало осуществление тьюторского сопровождения ребят в их индивидуальном движении по выбранному ими в рамках акции маршруту. Педагогами создавалось «поле общения», предоставлялась возможность для проявления коммуникативных способностей обучающихся, организовывалась совместная деятельность в целях развития самостоятельности учеников в осознании собственных проблем и проектировании путей их решения. «Связь» в работе всех площадок как единого «Марша» обеспечивалась творческими группами «Военный корреспондент», «Подари своё сердце», «Бессмертный полк», «Солдатский платок», «Радио Победы».

Четвёртый этап – **презентационный**, который прошёл как

отчёт творческих площадок 3-х ключевых событий: «Зарница», «Марш Победы», а также «Сыны – достойные Победы» - открытая сцена для ветеранов и жителей микрорайона, официальное завершение образовательного события в целом.

По итогам конкурсных программ лучшие листовки военной тематики размещены на рекламных стендах микрорайона, работы учащихся «Подарок ветерану» направлены в городской совет ветеранов, в качестве подарка вручены ветеранам-гостям школы, инвалидам в доме инвалидов (творческая площадка «Подари своё сердце»), выбраны лучшие макеты грамот, дипломов победителям конкурсных программ в рамках акции «Марш Победы». Выпущены сборники детских работ: «Книга Памяти» (итог деятельности клуба «Поисковик»), «Летопись Великой Отечественной» (сборник исследовательских работ), «Великая Отечественная война в математических задачах», «70 лет без войны» (сборник сценариев военной тематики, разработанных учениками и педагогами), «Письмо ветерану» (сборник детских мини-сочинений).

Проект «Марш Победы» позволил обучающимся реализовать себя в разных ролях: активного субъекта совместной деятельности, которая для большинства учеников школы приобрела личностную значимость, автора своей деятельности, автора (соавтора) продукта проекта, проектировщика деятельности, участника творческой площадки, члена общественного жюри. Ценность данной практики заключается в направленности на достижение результатов:

– *личностных*: позитивное отношение, сознательное принятие роли гражданина; навыки практической деятельности в составе различных социокультурных групп общественной направленности; умение моделировать социальные отношения, работать со сверстниками в проектных или учебно-исследовательских группах, занимать социально-ответственную позицию, публично выражать своё мнение;

– *метапредметных*: владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в познавательной деятельности; умение самостоятельно планировать пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения познавательных задач; построение индивидуальной образовательной траектории.

Реализация надпредметного проекта «Марш Победы» расширила практику работы школы по развитию субъектно-ориентированного педагогического процесса в соответствии с требованиями ФГОС.

Библиографический список

1. Белов А.А. Субъектность старшекласника как основа для последующего саморазвития и профессионального самоопределения // Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. - № 4. - С. 127-129.

2. Кашлев С.С., Глазычев Н.И., Соколова Н.И. Субъектность как профессиональная компетентность педагога // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2011.- Специальный выпуск. – С. 20-21.

3. Рожков М.И. Формирование субъектной позиции как целевая функция сопровождения событий в жизни молодёжи // Развитие субъектности обучающегося (воспитанника) образовательной организации: материалы всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции. – Ярославль, 2014. – С. 138.

4. Рекомендации по организации педагогического процесса субъектно-ориентированного типа: методические рекомендации; под научн. ред. В.В. Юдина. – Ярославль: ИРО ЯО, 2015. – 100с.

УДК 37.02

Е.А. Сапегина, К.В. Сапегин (г. Тутаев, Ярославская обл.)

Образовательная среда школы субъектно-ориентированного типа педагогического процесса

Аннотация. Статья раскрывает особенности создания среды неформального образования в МОУ СОШ №7 имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, основанной на реализации событийного подхода к урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, идее «центрирования на ребенке», общешкольных проектах духовно-нравственного и гражданского просвещения.

Ключевые слова: неформальное образование, тьютор, дополнительное образование.

Annotation. The article reveals the peculiarities of creating an environment of non-formal education in secondary school №7 named after Admiral F. F. Ushakov, based on the implementation of event-driven approach to curricular, extracurricular and after-school activities, the idea of "centering on the child" school wide projects spiritually-moral and civic education.

Keywords: non-formal education, tutor, further education.

Вызовы современного образования идут не только от государства, но и от все более четко формулируемого социального заказа. У нас уже другие дети. Не те, которые учились пять, а тем более десять

лет назад. И эти другие дети хотят учиться по-новому.

Школа будущего, наравне с организациями дополнительного образования детей, позиционируется как пространство образовательных возможностей, где ребенок не просто чувствует себя в безопасности, а где ему интересно, где его окружают люди, помогающие ему готовиться жить в сложном и быстро меняющемся современном мире. В пространстве даже очень качественного формального образования новых образовательных результатов – сформированности позиции субъекта, потребности учиться непрерывно, готовности к самореализации и общественному поступку – не достичь, удовлетворить запрос нового ребенка, новой семьи не удастся.

Образовательные возможности школьника за пределами урока и в его продолжении мы рассматриваем в контексте инновационного сценария развития содержания и методов неформального образования. Эти возможности должны позволить повышать результативность образования, которые обусловлены ответственностью обучающегося за свое будущее, в том числе профессиональное, проявлением его социальной инициативы и гражданской позиции, заказом на тренинговые занятия и тьюторское сопровождение.

Безусловно, есть сдерживающие факторы: это – приоритет формального образования в предоставлении образовательных услуг, акцент на линейные учебные планы, работу ребенка с тестовыми материалами.

Налицо дефицит средств на инфраструктурные решения, обеспечивающие доступность дополнительного образования в школе, современных форм внеурочной и внешкольной деятельности.

Реализация ФГОС начального и основного общего образования невозможна без неформальных решений, отраженных в организационном компоненте основных образовательных программ, позволяющих максимально индивидуализировать образовательный процесс, подбирать для педагогических работников вариативные формы повышения квалификации, инновационной и методической деятельности.

Создаваемые в нашей школе условия носят комплексный характер и затрагивают все стороны жизни образовательной организации. Использование системно-деятельностного и событийного подходов связывают отдельные «узлы» школьной жизни в целостное пространство, поддерживают заложенные в ФГОС НОО и ООО принципы интеграции урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, гарантируют достижение триединых предметных, метапредметных и личностных результатов.

Уклад МОУ СОШ №7 цементируют основания современных подходов к гражданскому и патриотическому образованию, в том

числе увековечивание памяти адмирала Ф.Ф. Ушакова, формирование национальной идентичности (социальные и краеведческие проекты). Особое место занимает функционирование детско-взрослой общности школы, штабов детского самоуправления, Управляющего совета. Много делается на пути формирования культуры здоровья обучающихся, ведется большая просветительская и профилактическая работа, организовано физкультурно-спортивное движение. Столовая имеет современное оборудование.

Неформальное образование – это образование, которое определяется интересами и потребностями личности, не регламентировано местом получения, сроком и формой обучения, мерами государственной аттестации. Реализовать подобный вид образовательных услуг возможно только на основе взаимодействия организаций социальной сферы, тесного межведомственного сотрудничества, привлечения ресурсов негосударственного сектора.

Сценарии неформального образования предполагают функционирование специально организованных площадок образовательных возможностей для осуществления образовательных проектов и проведения событий неформального образования как по инициативе педагогов, так и детей и молодёжи.

Эти площадки надо поддерживать ресурсами, выделять ставки (в нашей школе введена ставка тьютора), продумывать каналы финансирования, способы подготовки кадров.

Инновационные характеристики неформального образования требуют особых настроек от подсистемы дополнительного образования детей в школе. Это новое содержание, учитывающее перспективные тенденции развития науки, общества, технологий, особенности современного детства.

Много внимания мы уделяем программам патриотического образования. Например, активно используем в образовательном процессе книжную серию «Библиотека ярославской семьи».

Идет активный поиск и апробация средств оценивания образовательного прогресса обучающегося – участника тренингов и студий неформального образования. Для этого все учителя школы прошли подготовку по темам «Портфолио», «Формы и методы формирующего оценивания», проводят мастер-классы по данным темам на уровне региона и муниципального района.

Из специфических условий реализации новых ФГОС мы выделяем следующие:

- индивидуализация процесса образования посредством проектирования и реализации индивидуальных образовательных планов обучающихся, обеспечения их эффективной самостоятельной работы

при поддержке педагогических работников и тьюторов, например, в рамках обязательной в нашей школе с 1 по 7 класс «годовой творческой работы»;

- формирование у обучающихся опыта самостоятельной образовательной, общественной, проектно-исследовательской и художественной деятельности;

- включение обучающихся в процессы преобразования социальной среды населенного пункта, формирования у них лидерских качеств, опыта социальной деятельности, реализации социальных проектов и программ, например, проектов «социальной рекламы в поддержку переименования городского поселения Тутаев в город Романов-Борисоглебск»;

- формирование у обучающихся экологической грамотности, навыков здорового и безопасного для человека и окружающей его среды образа жизни (в школе работает детское общественное объединение «Экополис», реализуется инновационная программа «Здоровый тутаовец», в начальной школе введена методика В. Базарного).

Мы уверены в необходимости утверждения в качестве базового требования к общему принципу организации современного педагогического процесса «центрирования на обучаемом» (М.Рожков, В. Сериков, В. Юдин), участвуем в деятельности региональной инновационной площадки «Развитие образцов субъектно-ориентированного типа педагогического процесса» (руководитель: В. Юдин).

Особым направлением работы в 2015 году в МОУ СОШ №7 является создание и реализация программы развития школьного музея. Мы стали лауреатами конкурса программ развития школьных музеев, получив региональный грант, и активно занимаемся модернизацией музейного комплекса. Школьный музей (в этом заключается наша принципиальная позиция) не равен количеству предоставленных ему помещений и размещенных там экспозиций, находящихся на хранении экспонатов. Социально-культурный комплекс музея включает в себя весь уклад школы, отношения и практику духовно-нравственного и патриотического образования заинтересованных субъектов, деятельность по сохранению и трансляции традиций, базовых национальных и гражданских ценностей.

Много «событийных проектов» школы было реализовано к Юбилею Победы в Великой Отечественной войне, подробнее с ними можно познакомиться на специальной странице сайта МОУ СОШ №7 http://sch7tut.edu.yar.ru/stranitsi_novostey/pobeda_70_let.html.

Например, в апреле-мае 2015 года в школе реализован интересный проект – радиоперемены «История Победы», которые подго-

товил каждый класс школы, с первых по одиннадцатый. Темы радиопередач раскрывают такие великие события как «Оборона Москвы», «Сталинградская и Курская битвы», «Штурм Берлина», «Парад Победителей» и многое другое. Не остались без внимания подвиги великих полководцев и работников тыла, партизанское движение, даже чудеса мужества и выносливости санитарок на войне. Есть радиопередачи о знаменитом реактивном миномете «Катюша» и о танке Т-34, который konstruировал наш земляк Михаил Кошкин. Лучшие радиопередачи были отмечены, их авторы получили заслуженные награды. Но главное – не это. Главное – искреннее внимание современного поколения к героям и событиям тех трагических и славных лет.

МОУ СОШ №7 имеет большой опыт реализации социальных проектов, в том числе проведения семейных праздников и акций для жителей микрорайона. За последний учебный год проведены «Акция в защиту полной семьи», «Мероприятие памяти погибших хоккеистов команды «Локомотив» с высаживанием именных деревьев «Кленовой аллеи памяти», проект в поддержку приюта для бездомных животных, акция «Фитнес для всех возрастов», занятия по семейной оздоровительной программе «Здоровый тутаевец» и другие. В Год литературы нами организованы образовательные и просветительские акции активизации семейного чтения, такие как «Детская книга», «Православная книга» с участием организаций-партнеров, в том числе представителей РПЦ, НОУ «Православная школа».

Информация об образовательных событиях к «Году литературы» также представлена на сайте школы в специальном разделе http://sch7tut.edu.yar.ru/stranitsi_novostey/god_literaturi.html.

Прослеживается позиционирование обучающегося школы №7 как «ушаковца», т.е. носителя определенных «человеческих преимуществ». Базовыми смыслами, проговариваемыми на общешкольных и классных мероприятиях, линейках и смотрах, являются «долг», «честь», «служение», «Родина». Важным аспектом работы являются встречи со значимыми взрослыми, в том числе ветеранами-афганцами, лидерами поисковых отрядов. Практика образовательного процесса субъектно-ориентированного типа формируется как ценностное «прочтение» заданных правил игры, осмысление традиций и уклада школы, формирование идентичности с малой родиной, где «хочется жить», «хочется работать», «хочется растить детей», которую «хочется защищать».

Проект «Наши герои» МОУ СОШ №7, разработанный совместно с клубом «Патриот» и планируемый к реализации с сентября 2015 г., может стать действенным способом интеграции усилий шко-

лы и общественной организации по возрождению интереса обучающихся к значимым людям своей страны, по выращиванию идеи служения Отчеству, осознанному выбору и уважению тех людей, на которых хочется равняться, с кого хочется брать пример. Проект также призван решить проблемы дегероизации и излишней политизированности современной культуры, тенденциозности в оценке исторических личностей и событий.

Мы убеждены, что современное образование требует работающих в массовом порядке инструментов постоянного обновления, если и стандартов, то настолько гибких, что могут организовать день жизни каждого школьника, день, наполненный значимыми для него событиями. Необходимо системно использовать технологии конструирования нелинейного расписания, формировать неформальные детско-взрослые сообщества, инициировать образовательные проекты, выходящие в семейную среду.

Библиографический список

1. Рожков, М. И. Концепция экзистенциальной педагогики [Текст] / М. И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4. – С. 71–76.
2. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
3. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография / В. В. Юдин. – Москва: Университетская книга, 2008. – 300 с.

УДК 371.3

Е.О. Галицких (г. Киров)

Педагогический потенциал технологии обобщения и систематизации знаний под названием «Список»

*Деятельность – это основная форма
проявления активности человека.
Соответственно, если мы ожидаем
от ученика активности,
то должны предложить ему подходящее
поле деятельности.
Что должен сделать учитель? [1]*

Аннотация. Статья раскрывает педагогический потенциал и развивающие ресурсы технологии обобщения и систематизации знаний. В

основе организации деятельности учащихся – составление списков в определенной последовательности, которые активизируют субъектную позицию ученика, интегрируют его знания с личным жизненным опытом.

Ключевые слова: технология, список, читательская деятельность, познавательная активность, обобщение и систематизация знаний.

Annotation. The article reveals the pedagogical potential and educational resources of the technology of compilation and systematization of knowledge. The basis of organization activity of students is the compilation of lists in a specific sequence, lists activate the subject position of student, integrate his knowledge with personal experience.

Keywords: technology, list, reading activity, cognitive activity, compilation and systematization of knowledge.

В современном школьном филологическом образовании очень важно, чтобы процесс обобщения и систематизации знаний на уроках постоянно обогащался новыми технологическими алгоритмами, современными способами деятельности, не становился однообразным и скучным «повторением пройденного». В методической палитре педагогов много разнообразных технологий, задача состоит в том, чтобы использовать их «в нужном месте и в нужное время».

В этой статье я предлагаю читателю пройти весь технологический путь самостоятельно, увлеченно, творчески. Полученный опыт после освоения алгоритма технологии становится креативным способом организации познавательной деятельности школьников, динамичным, оригинальным, современным. Я назвала эту технологию «Список», она проста и нова одновременно, потому что системообразующий способ деятельности – составление списков – известен давно, а вот сочетание заданий и путь включения в работу всех участников занятия оригинален по своей логике.

Необходимо создать несколько условий для успешного использования технологии в условиях современной школы:

Во-первых, у каждого должны быть три листа бумаги формата А4, ручка и цветной карандаш.

Во-вторых, осваивать технологию мы будем по принципу взаимопомощи, социализация необходима после выполнения каждого задания.

В-третьих, в руках педагога «чувство меры», ориентация на динамику в переходе от одного списка к другому. Ощущение дефицита времени необходимо для интеллектуального усилия, установки на успех.

В-четвертых, необходимо обязательно действовать, а не на-

блюдать за работой других. Именно в этом и состоит ресурс личностного развития, когда каждый начинает ощущать и экспериментальным путем проверять широту и глубину своих знаний в пространстве и времени литературы в «живом» игровом формате.

У каждого ученика за годы учебы накапливается достаточно объемная информация, у него появляется возможность проверить суждение О. Манделштама, который считал, что образованность – это скорость установления ассоциаций. Но для активизации ассоциативного мышления, актуализации знаний, включения предзнания, догадки, научного кругозора, интуиции нужны определенные условия, чтобы информация начала работать на развитие личности, органично перешла в познавательный опыт, обогатила творческий потенциал личности, стала «топливом» развития ума и души. Именно такие инновационные условия и создаются при использовании педагогической технологии под названием «Список». Ее развивающий ресурс заключается в следующем:

- информацию, полученную в образовательном процессе ученику нужно обобщить в форме списков, активизировать ее в своей памяти «здесь и теперь»;

- творчество проявляется не только в ассоциативном припоминании, но и в процессе создания тем, как областей знания, к которым каждый определяет свое отношение;

- в основе лежит процесс самооценки, который создает комфортную познавательную ситуацию, снимает тревожность;

- информация не просто констатируется, а центрируется вокруг личности и ее представлении о самой себе, кругозоре, начитанности;

- содержание технологии многовариантно, потому что в зависимости от цели и возможностей аудитории преподаватель «задает» тему, научную область или раздел учебной дисциплины для выбора тем списков;

- технология обладает воспитывающим потенциалом, потому что влияет на организацию повседневной жизни школьника, его самостоятельную работу, прагматическую познавательную потребность, помогает вести ежедневники, составлять списки дел и списки средств их достижения;

- и наконец, технология расширяет горизонты познания, обнаруживает пробелы в них и открывает перспективы, побуждает каждого участника урока обратиться к возможностям самообразования, интернету, библиотекам.

Технология начинает «работать» с момента организации пространства для творчества – каждый кладет перед собой чистый лист

бумаги формата А4 и в его центре пишет имя и фамилию. Затем с помощью графического организатора оформляет этот центр, выделяет его цветным карандашом в круг, квадрат или рисунок. Педагог предлагает в зависимости от возраста участников предельную границу списков, которые мы сейчас будем составлять. От 5 до 10. Учащиеся старших классов справляются со списками из десяти пунктов, не теряя темпа работы.

Первый лист оформляется списками, темы которых задает педагог. Он предлагает составить список того, что каждый имеет. Учащиеся с помощью нумерации составляют свои списки, располагая их вокруг своей фамилии. Заголовок выделяется цветом с помощью подчеркивания. Например:

Список того, что я имею.

Список того, что я умею.

Список мест, в которых я бывал(а).

Список моих «мечт» (перспектив развития или творчества).

Этот этап работы активизирует интеллектуальную деятельность, настраивает на ритм работы, дает возможность войти в пространство рефлексии, почувствовать интерес к созданию списков. Кажется: так просто нарисовать палитру своих возможностей, но опыт показывает, что начинать нужно именно с этой разминки, с ощущения авторства своих знаний. В центре индивидуальность каждого, полная свобода выбора, задан лишь вектор поиска – что знаешь, имеешь и умеешь, о чем мечтаешь... Вопрос остается открытым.

Второй этап работы усложняет задачу. Педагог предлагает коллективно составить «список списков», то есть придумать темы – заголовки списков. Каждый участник работы называет заголовок списка, который бы он составил с удовольствием, интересом. Это творческая работа, задача ведущего – дать возможность назвать тему списка каждому, например:

1. Список образовательных учреждений, перспективных для дальнейшей учебы.
2. Список всех родственников с указанием дней рождений.
3. Список всех прочитанных книг.
4. Список главных жизненных событий.
5. Список наград и призов.
6. Список идей, которые определяют мировоззрение.
7. Список книг, которые помогают взаимопонимания взрослых и детей.
8. Список литературных мест России.

9. Список афоризмов о счастье.
10. Список писателей XX века.
11. Список любимых фильмов.
12. Список знаменитых поэтов.
13. Список перспективного чтения.
14. Список стихотворений, которые я знаю наизусть.

На этом этапе работы записи оформляются на другой стороне листа, целесообразно разделить класс на подгруппы по принципу свободного выбора одного списка, который ученики составляют коллективно. В качестве примера составленного в группе путем обсуждения воспроизведем **список книг, которые помогают взаимопониманию детей и их родителей.**

1. *Абгарян Н. Манюня.*
2. *Аромштам М. Когда отдыхают ангелы».*
3. *Вяземский Ю. Шут.*
4. *Гавальда А.35 кило надежды.*
5. *Кабыли И. Переходный возраст.*
6. *Востоков С. Фрося Коровина.*
7. *Лиханов А. Никто.*
8. *Мурашова Е.Класс коррекции.*
9. *Пеннак Д. Школьные страдания.*
10. *Хайтани К. Взгляд кролика.*
11. *Жвалевский А, Пастернак Е. Я хочу в школу!*

12. *Даль Р. Матильда. (Список можно продолжать и дальше, если ученики успевают это сделать).*

Эти книги говорят со взрослыми о проблемах и переживаниях их детей, а подросткам помогают понять своих родителей. Каждый автор включает читателей в диалог со своим творческим опытом, который становится педагогическим, если внимательно читать.

Участники работы сами предлагают темы для списков, например, список картин И. Левитана, которые они видели на юбилейной выставке.

Список всех имен, которые называет И.Бродский в Нобелевской лекции. Список всех авторов и их произведений, о которых рассказывает М. Москвина в своей книге «Учись видеть. Уроки творческих взлетов» (М., 2007). Она обозначает круг замечательного юношеского чтения, с которым важно не опоздать, потому что оно вдохновляет и «воспитывает душу».

Количество тем будет определяться количеством учеников в классе. Каждый записывает темы тех списков, которые его вдохновляют, постепенно набирая свою десятку заголовков списков, которые

ему интересны.

Третий этап работы – переводит мышление всей аудитории в иную плоскость. Педагог спрашивает: «Что с этими списками можно делать?»

И составляется список «из реплик», которые обозначают вид работы:

1. Составлять.
2. Придумывать темы списков.
3. Ранжировать.
4. Исполнять и вычеркивать сделанное.
5. Маркировать.
6. Сортировать.
7. Исключать лишнее.
8. Продолжать.
9. Дарить друг другу.
10. Выбрасывать.
11. Вывешивать.
12. Классифицировать.
13. Хранить.
14. Анализировать.
15. Воплощать в жизнь.
16. Читать.
17. Исправлять.
18. Дополнять.
19. Составлять коллективно и индивидуально.
20. Проверять и оценивать.
21. ...

Четвертый этап работы – кульминационный. Он посвящен систематизации знаний по определенному учебному предмету или научной области, теме, автору. Педагог предлагает открыть новый лист и составить те списки, с помощью которых он может привести в действие те или иные знания, которые уже освоены его учениками. Это список терминов, список ученых, законов науки, закономерностей, список формул, список перспектив познания, список изученных книг и т.д.

Темы списков меняются в зависимости от задачи, поставленной перед учениками. Конечно, проверяются и активизируются остаточные знания, но сам процесс их использования «ум в порядок приводит» и обнаруживает пробелы, выстраивает перспективы, помогает этими знаниями пользоваться, их систематизировать и обобщать.

Выход из ритма математической логики происходит на за-

ключительном этапе работы, когда участникам предложим думать ассоциативно, искать ответы в разных направлениях. Итоговый список предполагает ответ на вопрос: «Какие всемирно известные списки вы можете назвать?»

1. Десять библейских заповедей.
2. Нобелевские лауреаты России в области литературы
3. Красная книга.
4. Список погибших на войне (на братских могилах Великой Отечественной войны).

5. Список учеников в классе.
6. Список рекордов Гиннеса.
7. Список самых красивых городов мира.
8. Список чудес света.
9. Список выдающихся открытий.
10. Десять заповедей творческой личности Поля Ванцвайга.

- *Будь хозяином своей судьбы.*
- *Достигай успеха в том, что ты любишь.*
- *Внеси свой конструктивный вклад в общее дело.*
- *Строй свои отношения с людьми на доверии.*
- *Развивай свои творческие способности.*
- *Культивируй в себе смелость.*
- *Забейся о своем здоровье.*
- *Не теряй веру в себя.*
- *Старайся мыслить позитивно.*
- *Сочетай материальное благополучие с духовным удовлетворением.*

Завершающий этап – рефлексивная оценка своей деятельности, осознание отношения к ней с помощью одного слова, реплики, предложения, жеста: «Наивно, супер, здорово, необычно, сложно, системно, неожиданно, глубоко, разносторонне, оригинально, интересно, просто, креативно, эмоционально, кратко, сложно, напряженно» (из реплик учащихся старших классов).

Опыт включения этой технологии в познавательный процесс школьников и педагогов показал, что технология характеризуется наглядностью, доступностью, практичностью, открытостью, интерактивностью, многоаспектностью, открывает перспективы познания всем участникам взаимодействия, помогает в ситуациях подготовки к ЕГЭ.

Итак, технология под условным названием «Список» дает возможность включить учащихся в аналитическую работу игрового

характера, где присутствует имитационное моделирование обобщения и систематизации знаний любого порядка: от научных до культурологических, от бытовых до бытийных. В этой технологии каждый участник ощущает себя субъектом жизнетворчества, человеком, отвечающим на вопрос «Быть или иметь?» Важно увидеть центр притяжения знаний – магнитом является имя и фамилия автора всех списков. Каждый видит и оценивает широту и глубину своих знаний, точнее – уровень своего их использования и понимания. Выстраивание разных «списков» – предметов, явлений, понятий, имен, фактов, дат, событий, заполненных последовательно от 1 до 10 – происходит в хорошем темпе, требует интеллектуального напряжения, усилия, преодоления. В личностно-ориентированном образовании необходимо сделать так, чтобы темы списков задавал и педагог, и ученики, в зависимости от цели и времени работы.

Важно, что списки не становятся «мертвыми», потому что их можно ранжировать, маркировать, дарить друг другу, придумывать новые, расширять старые, распечатывать лучшие, искать оригинальные.

Данная технология дает возможность включить не только учеников, но и педагогов в активную познавательную деятельность школы, которая открывает дорогу в культуру, в мир науки, в социум. Современное педагогическое образование ищет пути

- эффективного профессионального общения,
- интеграции отечественного и зарубежного опыта преподавания,
- становления культурного типа личности, который характеризует активность, самостоятельность, способность принимать решения и оценивать моральное значение действий и выбора;
- социального творчества и профессиональной самореализации современной молодежи.

Библиографический список

1. Педагогика текста: опыт семиотического решения. – СПб, 2013, с. 24.

УДК 37.011.33

О.В. Исаева (г. Иваново)

Развитие исследовательского поведения у дошкольников

Аннотация. Рассматривается развитие у детей общих исследовательских умений и навыков не как частный способ познания, а как основной путь обучения жизни, при котором поисковая деятельность за-

нимает ведущее место. Выделяются и характеризуются ведущие принципы проектно-исследовательской деятельности дошкольников.

Ключевые слова: исследовательское поведение, социально-эмоциональное развитие, проектная деятельность, дошкольное образование.

Annotation. The article discusses the development of pediatric general research skills are not as a particular way of knowing, but as a way of learning the basic of life, at which search activities will play a leading role. The author points out the guiding principles and are characterized by design and research activities preschoolers.

Keywords: exploratory behavior, social and emotional development, project activities, pre-school education.

Для полноценного существования в интенсивно меняющемся мире человеку с малых лет приходится проявлять *исследовательское поведение*. Это поведение, направленное на поиск новой информации. Оно предполагает обращение к принципиально новой модели обучения, где приоритетные позиции занимает познавательная активность ребенка.

Для того чтобы хорошо обучать, воспитывать, всесторонне развивать личность детей, надо хорошо знать их возрастные и индивидуальные особенности. Еще К.Д. Ушинский призывал учителей и воспитателей изучать законы тех психических явлений, которыми они хотят управлять, и поступать сообразно с этими законами и обстоятельствами, в которых они будут применены. У каждого ребенка свой индивидуальный путь развития. Разные дети не только развиваются разными темпами, но и проходят через различные ступени, которые находятся в решающей зависимости не непосредственно от возраста, а от конкретного содержания их жизнедеятельности. Естественно, что каждая ступень развития того или иного ребенка включает и единичные, и особенные, и общие черты. Поэтому при всем индивидуальности пути существуют и общие возрастные закономерности становления детей. Каждый период возрастного развития - ступень и одновременно переход к следующей ступени, когда внутри предшествующего этапа постепенно формируются черты последующего.

Особенность образовательной работы с детьми в детском саду заключается в том, что дошкольники выходят за рамки установленных семейных отношений. Такая ситуация является для ребенка эмоционально напряженной, поэтому задача педагога - сделать ее максимально комфортной, для чего и следует учитывать индивидуальность каждого ребенка. Кроме того, необходимо выработать не-

которые общие стратегии взаимодействия с ним. Одна из них состоит в максимально возможной поддержке взрослым детского любопытства и инициативы, провоцируемой стремлением действовать по подражанию наблюдаемым формам поведения взрослых. Отечественный психолог Н.Н. Подьяков подчеркивал, что в образовательном процессе четко выделяются два вида детской инициативы: первый определяется содержанием, предлагаемым взрослым, и связан с трансляцией культурных образцов, адекватных периоду детства, и форм детской активности. Другой связан непосредственно с ребенком: он сам является инициатором исследования различных объектов и выступает в роли экспериментатора, пытающегося понять сложные зависимости в окружающем мире. Ученый считал, что педагогу очень важно поддерживать эту инициативную познавательную активность детей.

Развитое исследовательское поведение дошкольника - неотъемлемая характеристика личности, входящая в систему его компетентностей, которые затем будут формироваться у ребенка в учебно-воспитательном процессе на всех ступенях обучения в школе. Поэтому от дошкольного образования требуется сегодня не фрагментарное включение проектно-исследовательских методов обучения в образовательную практику, а планомерная целенаправленная работа по развитию исследовательских навыков и умений. Педагогам важно осознавать, что в условиях исследовательского обучения рассматриваются не столько знания и их новизна, а способы их получения и умение эти способы применять.

Главная идея заключается, по нашему мнению, в том, что развитие у детей общих исследовательских умений и навыков рассматривается не как частный способ познания, а как основной путь обучения жизни, при котором поисковая деятельность будет занимать ведущее место.

Учебная программа, будучи в исследовательском обучении всегда авторской, строится на базе общих образовательных принципах, присущих этому типу обучения. А. Савенков, О. Дьяченко и другие учёные к фундаментальным идеям, на которых строится исследовательское обучение, относят:

- принцип ориентации на познавательные интересы ребенка. Исследование - процесс активного творчества, а творчество невозможно навязать ребенку, если у него не возник интерес, не сформировалась потребность узнать «это»;

- принцип свободы выбора исследуемого объекта. Только при условии его реализации обучение способно стать адекватным индивидуальным интересам личности;

- принцип освоения знаний в единстве со способами их получения. Ребенок должен усваивать в результате исследовательского обучения не только конечный продукт, но и понимать эволюцию знания, а также пути и способы его получения;

- принцип опоры на развитие умений самостоятельного поиска информации. Главная задача исследовательского обучения - развитие у ребенка потребностей эти знания добывать. Только на этой основе можно обеспечить превращение знаний в инструмент творческого освоения мира ребенком;

- принцип «субъективной новизны» классического знания для ребенка. В условиях исследовательского обучения, когда в качестве главной ценности выступает не само знание, а способы его получения, не столь важно, насколько это знание ново для окружающих. Главное, что произошло «открытие нового» для самого ребенка;

- принцип разумного сочетания методов обучения (продуктивных, репродуктивных, дедуктивных, индуктивных и т.п.). Далеко не все, что следует «открыть» ребенку, может стать продуктом самостоятельной деятельности. Дошкольнику надо помогать, поэтому при использовании методов исследовательского обучения в детском саду необходимо разумное сочетание с традиционными методами.

Ведущим принципом исследовательского обучения можно считать принцип формирования представления об исследовании как стиле жизни, сформулированном А. Савенковым. Автор считает, что в исследовательском обучении исследование выступает не просто как набор дидактических методов и приемов, а является его содержанием и смыслом. У ребенка формируется представление об исследовании как о способе контакта с окружающим миром и его познании, как о способе успешного «вхождения» в этот мир, как о способе, который позволяет сочетать личные и общественные интересы, обеспечивает благополучную жизнедеятельность. То есть, иначе говоря, у ребенка формируется исследовательский подход к стилю жизни.

В исследовательском обучении задача развития у детей общих исследовательских умений и навыков рассматривается не как частный способ познания, а как основной путь формирования активного стиля жизни, при котором поисковая активность будет занимать ведущее место. Нельзя не согласиться с А. Савенковым, что это не просто один из путей занимательного освоения какой-либо области действительности, а фундамент развития поведения, основанного на доминировании проявлений поисковой активности в различных жизненных ситуациях.

Образовательная авторская программа, соответствующая

требованиям к исследовательскому обучению, выстроена на основе проектно-исследовательской деятельности дошкольников. В основу метода проектов, по мнению, Е. Полата, положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить решение проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Метод проектов всегда предполагает решение какой-либо проблемы. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемые». Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов.

Осуществлять проектно-исследовательский метод в образовании дошкольников мы предлагаем осуществить в несколько этапов:

- на первом этапе доминирует информационно-рецептивный характер учебной деятельности. Дошкольники учатся воспринимать информацию, осмысливать ее и запоминать;

- второй этап - репродуктивный, т.е. дошкольники воспроизводят ранее полученную информацию с помощью наводящих вопросов, заданий и тематических подсказок;

- третий этап учит разрешать проблему по заданному алгоритму, т.е. воспитатель ставит проблему и сам ее решает, объясняет ход мыслей при движении к решению проблемы;

На четвертом этапе идет поэтапное усвоение опыта исследовательской деятельности (умение увидеть проблему, высказать предположение, собрать нужную информацию из разных источников, в том числе с применением ИКТ, т.е. формулировать гипотезы (предположения), строить доказательства и обосновывать их, делать выводы и заключения, формировать понятия и определения и т.п.

В итоге такая плановая работа приводит к исследовательской практике.

Необходимо учесть, что организация проектно-исследовательской деятельности должна быть такова, чтобы степень самостоятельности ребенка постепенно возрастала. Дошкольник должен знать, что результаты его исследования и творческого проектирования интересны другим и могут быть ими использованы в по-

вседневной жизни. Ему необходимо освоить практику презентации результатов собственных исследований, овладеть умениями аргументировать собственные суждения.

Воспитатель, использующий исследовательский метод обучения, должен сам обладать рядом специфических характеристик: способность видеть «удивительное рядом», определять конкретные исследовательские задачи в доступной для детей форме, уметь увлечь поставленной проблемой, красочно и увлекательно о ней рассказать. Быть способным стать помощником, старшим товарищем в творческом поиске, уметь быть терпимым к ошибкам и промахам детей, поощрять и всячески стимулировать желание детей творить и исследовать. Нельзя не согласиться с А. Савенковым, что парадоксом исследовательского обучения является то, что педагог, работающей в русле его идей, может научить ребенка тому, чего сам пока не умеет. Воспитатель должен быть инициатором-исследователем, но это не значит, что он сам носитель всех знаний на свете. Воспитатель не обязан всегда иметь готовые ответы на все вопросы, но он должен уметь исследовать возникающие проблемы, знать, как находить ответы и научить этому детей.

Ожидаемые результаты:

1. Повышение качества дошкольного образования. Внедрение в образовательный процесс технологий проектно-исследовательской деятельности детей способствует развитию свободной, творческой, социально адаптированной личности, которая соответствует социальному заказу государства на современном этапе, с одной стороны, и делает образовательный процесс дошкольного учреждения открытым для активного участия родителей и членов их семьи, повышая заинтересованность и удовлетворенность последних в организации дошкольного образования. Реализуется принцип К.Д. Ушинского: «Хочу не учить, а душевно беседовать, размышлять сообща и догадываться». Работа над инновационным проектом является показателем качества предоставляемых образовательных услуг.

2. Повышение качества социально-личностного роста.

3. Развитие креативных способностей и практических умений у дошкольников.

4. Использование исследовательских проектных методов в работе с дошкольниками способствует повышению самооценки ребенка. Участвуя в проекте, ребенок ощущает себя значимым в разновозрастной группе, видит свой вклад в общее дело, радуется своим успехам.

5. Проектно-исследовательская деятельность способствует установлению и развитию благоприятных межличностных отношений.

6. Результатами работы с родителями и членами семьи дошкольника можно считать следующее:

- создание детско-взрослого сообщества;
- накопление материалов по взаимодействию группы.
- оказание родителями помощи в создании развивающей среды для детей;
- активное участие родителей в презентациях, исполнении ролей в ролевых и деловых играх и т.п.;
- родители и члены семей активно включаются в проектно-поисковую деятельность. Участвуют в реализации проекта, являются не только источниками информации, реальной помощи и поддержке ребенка, но и становятся непосредственными участниками образовательного процесса своих детей, обогащают свой педагогический опыт, испытывают чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и достижений своего ребенка.

7. Социально-эмоциональное развитие детей происходит благоприятно при условии удовлетворения их потребности в положительных эмоциональных контактах с окружающими, в любви и поддержке, активном познании, самостоятельной деятельности по интересам, самоутверждении, самореализации и признании своих достижений со стороны окружающих.

8. Интегративные качества, которые может приобрести ребенок в результате участия в данном проекте:

- любознательность, активность;
- эмоциональная отзывчивость;
- способность взаимодействовать с детьми и взрослыми;
- способность управлять своим поведением и контролировать его;
- способность решать логические, интеллектуальные, познавательные и личностные задачи на уровне возрастных возможностей или с опережением;
- наличие предпосылок успешной учебной деятельности.

УДК 373.2

О.И. Киселёва, О.А. Кривоногова (г. Томск)

Педагогическая технология развития способности к речевому творчеству у старших дошкольников

Аннотация. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на создание условий для развития творческих способностей дошкольников в соответствии с возрастными, индивидуальными и психофизиологическими

особенностями каждого ребёнка. Цель данной статьи – раскрыть компоненты педагогической технологии по развитию способности к сочинению сказок у старших дошкольников.

Ключевые слова: педагогическая технология, развитие, старший дошкольный возраст, способности к речевому творчеству, способность к сочинению сказок.

Annotation. Federal State Educational Standard of Pre-school Education directs teaching instructors towards creating the conditions for the development of pre-schoolers' creative abilities in accordance with age, individual and psychophysiological peculiarities of every child. The aim of this article is to disclose the components of the pedagogical technology proper for developing senior pre-schoolers' ability to create fairytales.

Keywords: pedagogical technology, development, senior pre-school age, ability to speech creativity, ability to create fairytales.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) ориентирует педагогов на создание условий для развития творческих способностей дошкольников в соответствии с возрастными, индивидуальными и психофизиологическими особенностями каждого ребёнка [11].

Речевое творчество как один из сложных видов художественно-речевой деятельности ребёнка предполагает создание им устного связного монологического высказывания в форме сочинения рассказов, потешек, стихов, загадок, сказок и т. д. В специальной литературе и практике психолого-педагогической работы над речевой активностью ребёнка наряду с термином «речевое творчество» применяется понятие «способности к речевому творчеству». Связь речевого творчества с художественно-речевой деятельностью детей позволяет отнести способности к речевому творчеству к одному из видов художественно-творческих способностей старших дошкольников, а само понятие является универсальным по отношению к его производным формам способностей: сочинению загадок, стихов, сказок и др.

Цель данной статьи – раскрыть компоненты педагогической технологии развития способности старших дошкольников сочинять сказки с учётом *научного, формализованно-описательного и процессуально-деятельностного аспектов* [9].

Научный компонент технологии предполагает обоснование структуры, индивидуальных различий, факторов, механизмов и на их основе методологических подходов к развитию способности ребёнка сочинять сказки.

В результате анализа психолого-педагогических исследований компонентного состава художественно-творческих способностей

детей дошкольного и младшего школьного возраста в рамках общепсихологической и личностно-деятельностной трактовки способностей, мнения экспертов - доцентов кафедры дошкольного образования и логопедии педагогического факультета Томского государственного педагогического университета, а также специалистов-практиков совпали: способность к сочинению сказок у старших дошкольников имеет два компонента. Ядро выступает в качестве главного компонента, в нём выделяются общий и специфический блоки. Над ним надстраиваются операции и умения, связанные с художественно-речевой деятельностью, составляющие исполнительный (операционный) компонент способности ребёнка.

Ядром способности к сочинению сказок у старших дошкольников является совокупность психических познавательных процессов, которая структурируется в психологический и психолингвистический блоки. Психологический (общий) блок представлен следующими психическими познавательными процессами: восприятием, творческим воображением, мышлением, входящими в состав всех видов художественно-творческих способностей, их развитие необходимо для осуществления всех видов художественной деятельности. Речевая активность ребёнка, овладение им родным языком, речь составляют психолингвистический (специфический) блок ядра в структуре способности к сочинению сказок и других жанров у старших дошкольников.

Изучение индивидуальных различий способностей на психофизиологическом уровне нацелено на выявление и измерение их природных предпосылок – задатков, т. е. специально человеческих типов высшей нервной деятельности по И. П. Павлову: художественного, мыслительного, среднего, соотносимых с полушарной симметрией – асимметрией мозга. Психофизиологические функции правого и левого полушарий существенно различаются. Эти различия могут быть сгруппированы по следующим свойствам, определяющим характер протекания психических познавательных процессов и проявляющимся в старшем дошкольном возрасте: синтетичность – аналитичность, образность – вербальность. При этом первое свойство в паре характеризует особенности левого, а второе – правого полушария [7]. С точки зрения исследователей художественный тип отличается преобладанием активности первой сигнальной системы над второй и черт правополушарности, мыслительный – преобладанием второй сигнальной системы над первой и черт левополушарности, средний – уравниваемостью функционирования двух сигнальных систем и чертами амбидекстрии. Таким образом, задатки способностей влияют на индивидуально-типологические особенно-

сти высших психических функций человека (ребёнка).

Мнения исследователей относительно возрастного диапазона оформления межполушарной асимметрии у детей различны. В частности, А.Л. Сиротюк утверждает, что в нормальном онтогенезе в возрасте от 3 до 7-8 лет закрепляются межполушарные асимметрии, а к 6-8 годам должен сформироваться индивидуальный профиль латерализации [10]. Приняв за основу позицию этого автора, мы полагаем, что индивидуальные различия в способностях к сочинению сказок у старших дошкольников (их профиль) могут быть обусловлены психофизиологическими особенностями их развития – индивидуальным профилем латеральности, влияющим на характер протекания психических познавательных процессов в структуре ядра способности. В свою очередь характер протекания психических познавательных процессов будет определять ту или иную стратегию операций и умений художественно-речевой деятельности ребёнка, составляющих исполнительный (операциональный) компонент способности.

Представленная структура способности к сочинению сказок отражает актуальную способность у старших дошкольников. Её профиль неодинаков у детей с разным индивидуальным профилем латеральности.

В основе способностей, по мнению С.Л. Рубинштейна, должно лежать обобщение, допускающее не только перенос из одних условий в другие, но и с одного материала на другой [8]. Г.И.Вергелес и А.И. Раев полагают, что способность к переносу позволяет субъекту необычно и оригинально использовать имеющиеся знания, умения и навыки в новых, непривычных условиях. Психологической основой переноса они считают имеющийся опыт различных видов деятельности (в том числе и творческих), накопленные в данном опыте способы решения разнообразных задач (в том числе и нестандартных). Кроме того, в основе переноса лежат общие умственные действия обобщения [1, с. 3]. Способность к переносу у старших дошкольников будет развиваться при непосредственном участии педагога в обучении детей, раскрывающим их потенциальные способности.

Поскольку С.Л. Рубинштейн считал, что через оформление операционального компонента допускается развитие ядра способности, то мы полагаем, что становление способности к переносу у старших дошкольников будет способствовать стимуляции развития их психических познавательных процессов. Тем самым структурные компоненты способности к сочинению сказок у старших дошкольников взаимосвязаны и обуславливают друг друга, её развитие детерминируется внутренними и внешними факторами – задатками,

особенностями деятельности и обучения.

Большинство педагогических исследований доказывает, что старшие дошкольники способны придумывать оригинальные сказки в устной форме под влиянием и в результате специального обучения. Методика обучения детей дошкольного возраста сочинению сказок восходит своими истоками к отдельным рекомендациям и методическим указаниям Л.С. Выготского, В.В. Зеньковского, Е.И.Тихеевой, Е.А. Флёриной, Д. Родари, Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, Л.П. Стрелковой, Л.Е. Стрельцовой, Л.Б. Фесюковой и др.

Следуя рекомендациям Н.А. Ветлугиной, выделившей этапы развития детского художественного творчества, А.Е. Шибицкая предложила вести обучение сочинению сказок поэтапно. Она предложила целостный подход к использованию сказки в творческой речевой деятельности детей, который привлекает своим системным характером и открытостью, последовательностью, логической цельностью, поэтапностью, взаимосвязью отдельных методических шагов. В то же время он остаётся открытым для последующих инноваций и способен успешно сочетать и традиции и новаторство [4].

С точки зрения психологов Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева, Н.С. Лейтеса и др. представителей личностно-деятельностного подхода способности связаны с определённым видом деятельности, проявляются и развиваются в ней. Так, Б.Л. Яворской выделяет следующие этапы развития творческих способностей детей на материале музыкальной деятельности: накопление впечатлений; выражение творческого начала в сенсомоторных, речевых направлениях; двигательные, речевые, музыкальные импровизации, иллюстративность в рисовании; создание собственных композиций как отражение художественного впечатления в литературном, музыкальном, изобразительном, пластическом, музыкальном творчестве [5].

Очевидно, что методика обучения дошкольников сочинению сказок А.Е. Шибицкой созвучна этапам развития творческих способностей детей Б.Л. Яворского, но может быть только основой формализованно-описательного и процессуально-деятельностного компонентов педагогической технологии, поскольку требует новой технологической оболочки и новых обоснований с позиций индивидуальных различий в способностях у старших дошкольников.

Методика А.Е. Шибицкой была опубликована в начале 70-х г.г. XX века и предполагала обучение детей сочинению сказок в игровой и художественно-речевой деятельности. Она раскрывает структуру образовательной деятельности с учётом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития ребёнка, выявляет психологические закономерности процесса обучения и позволяет

преобразовать внешние действия во внутреннюю психическую деятельность путем обобщения имеющегося опыта и его переноса у детей. При этом этапы обучения рассматриваются не изолированно, а в логической взаимосвязи. Однако её методы и приёмы ориентированы на доминирующее руководство творческим процессом ребёнка со стороны педагога, усвоение содержания обучения происходит на недостаточном уровне собственной активной деятельности ребёнка при выборе им средств и способов её выполнения. Кроме того, она не имеет диагностического инструментария для выявления динамики перехода актуальных возможностей ребёнка в потенциальные в результате обучения. Вместе с тем данная методика не позволяет в полной мере раскрыть и развивать субъективный опыт каждого дошкольника. В целом методика А.Е. Шибицкой лишь отчасти отражает культурно-исторический и системно-деятельностный подходы к обучению детей сочинению сказок и послужила основанием для дальнейшего совершенствования самой методики обучения сочинению сказок.

Индивидуальные различия в способностях к сочинению сказок у старших дошкольников предполагают связь указанных подходов с личностно-ориентированным и компетентностным. Данные подходы лежат в основе ФГОС ДО.

И.С. Якиманская считает, что в рамках личностно-ориентированного подхода субъективный опыт каждого ребенка сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. По её мнению, задача обучения заключается в том, чтобы обогатить субъективный опыт ребёнка [12]. Одним из условий реализации личностно-ориентированного подхода в образовании является адаптация образовательной деятельности к индивидуальным особенностям детей за счёт индивидуализации и дифференциации их обучения. При этом личностно-ориентированный подход предполагает активную реализацию компетентностного подхода в образовательной практике. Связь указанных подходов выражается в выстраивании индивидуальной образовательной траектории ребенка, где первый подход выступает целью, а второй – средством этого процесса [2, с. 62]. Компетентностный подход, по мнению О.Е. Лебедева, предусматривает совокупность общих принципов определения целей, отбора содержания, организации образовательной деятельности и оценки её результатов [6].

В итоге связь основных методологических подходов к развитию способности старших дошкольников сочинять сказки предполагает соблюдение ряда требований к проектированию и реализации адаптивной образовательной деятельности: содержанию, методиче-

скому сопровождению, условиям организации и оцениванию её результатов [3], которые требуют дальнейшего уточнения. Они могут быть рассмотрены в связи с разработкой целевого, содержательного и организационного разделов адаптивной образовательной программы как *формализованно-описательного компонента педагогической технологии* и средства развития способности к сочинению сказок у старших дошкольников. Реализация программы и проверка её эффективности составят *процессуально-деятельностный* компонент и позволят оценить целесообразность педагогической технологии.

Библиографический список

1. Вергелес Г.И., Раев А.И. Творческие способности как предмет психолого-педагогического исследования // Младший школьник: формирование и развитие его личности: сб. науч. тр. / РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб, 2002. – С. 3-9.
2. Дубова М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования // Интеграция образования. – 2010. - Вып. 1(58). – С. 85–91.
3. Киселёва О.И., Кривоногова О.А. Реализация адаптивной образовательной деятельности по формированию речевого творчества старших дошкольников с учетом особенностей их развития // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. - Вып. 1 (154). – С. 80-86.
4. Киселёва О.И. Теория и методика развития речи детей: теория и технология обучения речевому творчеству: учебное пособие для специальности 030900 «Дошкольная педагогика и психология». – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. - 84 с.
5. Котова Е.В., Кузнецова С.В., Романова Т.А. Развитие творческих способностей дошкольников: методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2010. - 128 с.
6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. - № 5. – С. 3–12.
7. Лейтес Н.С. Психология одарённости детей и подростков. – М.: «Академия», 1996. – 416 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. - 712 с.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. - Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
10. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера, 2003. - 288 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт

дошкольного образования // Российская газета / учредитель Правительство Российской Федерации. – 2013, ноябрь – 25. – М., 2013 – 12. – 22 полосы. – Ежеднев. – 170 000 экз.

12. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. - 96 с.

Раздел 3. Использование технологий в профессиональном образовании

УДК 378.14

С.С. Быкова (г. Киров)

Принципы модульного обучения как основа построения модульной программы, направленной на формирование профессиональной ответственности студентов

Аннотация. Рассматриваются вопросы, связанные с формированием профессиональной ответственности студентов. На примере учебной дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение образования. Управление образовательными системами. Современные средства оценивания результатов обучения» анализируются принципы модульного обучения, способствующие формированию профессиональной ответственности студентов.

Ключевые слова: модульное обучение, принципы модульного обучения, профессиональная ответственность.

Annotation. This article discusses issues related to the formation of students' professional liability. On an example of discipline "Regulatory support education. Management of educational systems. Modern means of evaluating learning outcomes" analyzes principles of modular training, contributing to the formation of students' professional liability.

Keywords: modular training, principles of modular training, professional responsibility.

В условиях построения общества, основанного на доверии и ответственности, как определено в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года», актуальной становится проблема развития образования, направленного на повышение ответственности студентов за свое профессиональное развитие.

В связи с этим представляется важным определить в качестве сквозной задачи в подготовке будущих учителей – формирование профессиональной ответственности как профессионально-личностного качества будущего специалиста. Содержание понятия профессиональной ответственности актуализирует правовую и нравственную компетентность как её основных составляющих. Правовая компетентность приобретает свое наполнение за счет изучения прав и обязанностей субъектов образования и нормативно-правовых актов в области образования; выработки потребности в приобретении правовых знаний в процессе профессиональной подготовки. Нравствен-

ная компетентность представлена, по мнению О. В. Лебедевой, через «знание норм морали; потребности отношения к ребенку как к наивысшей ценности; готовности и способности следовать нормам морали не только в педагогическом процессе, но и в процессе всей жизнедеятельности» [1, с. 118-122]. В данном контексте профессиональная подготовка должна быть направлена на обогащение и совершенствование знаний студентов, на развитие способностей и поведенческих навыков в этом направлении.

На данном этапе решения поставленной задачи актуальными становятся вопросы, связанные с реализацией содержания учебных дисциплин, и в большей степени – с выбором технологий обучения, которые отвечали бы запросам студента как субъекта образовательного процесса.

Большим потенциалом для формирования профессиональной ответственности будущего педагога обладает содержание раздела «Педагогика» – «Нормативно-правовое обеспечение образования. Управление образовательными системами. Современные средства оценивания результатов обучения». Определяясь с выбором технологий, остановимся на модульном обучении, которое направлено на развитие механизмов самообучения и самовоспитания, процесс профессионального становления студентов (Н. В. Борисова, В. А. Ермоленко, А. А. Муравьева, Г. К. Селевко, П. А. Юцявичене и др.). Модульное обучение, применяемое в профессиональном образовании, способствует гибкости, мобильности, личностной направленности получения образования.

При построении модульной программы, в рамках учебной дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение образования. Управление образовательными системами. Современные средства оценивания результатов обучения», основополагающими, на наш взгляд, являются следующие принципы модульного обучения – ответственности и оперативности, паритетности, динамичности, индивидуализации обучения [3].

Ключевой принцип – действенности и оперативности знаний (П. А. Юцявичене) в связи с тем, что заложенный и реализуемый стандартами компетентностный подход выдвигает на первый план практическую составляющую обучения. Использование практико-ориентированных заданий приводит к формированию умений и навыков применять имеющиеся знания по нормативно правовым документам в конкретных профессиональных и жизненных ситуациях, что позволяет мотивировать студента на будущую педагогическую профессию [2, с.256]. Дополнительный аргумент в пользу реализации принципа действенности и оперативности определяется тем, что

в процессе работы с практико-ориентированными заданиями формируется нравственная и правовая компетентность.

Следующий принцип «взаимодействия обучающихся в процессе обучения» (Дж. Рассел), или «паритетности» (П.А.Юцявичене), предполагает выстраивание паритетных связей между преподавателем и студентом. Безусловно, модульное обучение предоставляет обучающимся максимум времени для самостоятельной работы, учит их планировать свою деятельность, рассчитывать свои силы и возможности, выбирать приемлемый для себя уровень усвоения материала. Исходя из этого, организованное взаимодействие преподавателя и обучающихся рассматривается как согласованная деятельность по достижению совместной цели, а именно формированию профессиональной ответственности студентов.

Учитывая то, что содержание дисциплины, а точнее изучаемые нормативно-правовые документы, постоянно обновляются, необходимо обеспечить такое построение учебного материала, при котором отдельные блоки были бы достаточно независимы друг от друга, что позволит быстро изменять или дополнять учебный материал каждого блока. Этот аспект заложен в содержании принципа динамичности (П. А. Юцявичене) и элективности (Дж. Рассела), который мы принимаем в качестве основополагающего при разработке модульной программы курса. Авторы также акцентируют внимание не только на свободе выбора материала преподавателем, но и на возможности свободного выбора действий студента в выстраивании индивидуальной учебной траектории. В данном контексте студент сам возлагает на себя долю ответственности за сделанный выбор, что, соответственно, способствует формированию профессиональной ответственности как профессионально-личностного качества будущего специалиста.

Безусловно, главный принцип в теории модульного обучения – принцип индивидуализации обучения. Дж. Рассел обозначил, что реализация данного принципа осуществляется за счет возможности свободного выбора альтернативных модулей, позволяющих всем студентам изучить материал в индивидуальном комфортном темпе [4]. Именно возможность свободного выбора модуля возлагает на будущего педагога немалую личную ответственность за результаты освоенных компетенций.

Принципы модульного обучения, заложенные в основу разработанной программы по учебной дисциплине «Нормативно-правовое обеспечение образования. Управление образовательными системами. Современные средства оценивания результатов обучения» отражают особенности построения содержания материала, закладывают логику

организации самостоятельной работы и выстраивают паритетные связи между преподавателем и студентом.

Содержание модульной программы учебной дисциплины позволяет получить знания о правах, обязанностях и ответственности всех субъектов образовательных отношений, определить свое отношение к ним и выработать навык работы с нормативными документами. На этом основании стоит полагать, что содержание учебного курса и реализуемые принципы технологии модульного обучения способствуют формированию профессиональной ответственности студентов.

Библиографический список

1. Лебедева О.В. Формирование нравственной компетентности будущих учителей в свете требований профессионального стандарта // Педагогическое образование в системе гуманитарного знания: сборник статей Всероссийского научного конгресса. Приложение №1 к журналу «Вестник Вятского государственного университета». – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – 187 с.

2. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр.; отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург, 2012. – 456 с.

3. Юцявиченя П. Основы модульного обучения. – Вильнюс: Минвуз ЛитССР, 1989. – 219 с.

4. Russell J.D. Modular Instruction: a Guide to the Design, Selection, Utilisation and Evaluation of Module Materials. – Minneapolis, Burgess Publishing Co., 1974. – 164 p.

УДК 378.14

О.В. Давлятина (г. Киров)

Педагогические дебаты как технология научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов

Аннотация. Показаны актуальность профессионально-личностного развития педагогов в условиях общеобразовательной организации, направленность системы научно-методического сопровождения на формирование инновационной педагогической позиции педагогов при модернизации системы образования.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, профессионально-личностное развитие педагогов, научно-методическое сопровождение в условиях общеобразовательной организации, педагогическая технология «Дебаты».

Annotation. The article shows the relevance of professional and personal development of teachers in educational organizations, the focus of scientific and methodological support for the formation of innovative teaching positions teachers in the modernization of the education system.

Keywords: federal state educational standards of general education, personal and professional development of teachers, scientific-methodical support of the educational organizations, pedagogical technology «Debate».

Модернизация и изменения концептуальных ориентиров системы образования, современные приоритеты в образовательной политике, «новая школа» требуют новых учителей, от уровня профессионализма которых зависят результаты социально-экономического и духовного развития российского общества. Потому к деятельности педагога, к его личностным качествам предъявляются новые требования. Актуальны в связи с этим разработка и общественное обсуждение Профессионального стандарта и Кодекса профессиональной этики педагога. Общество рассматривает учителя как носителя общечеловеческих ценностей, как активного субъекта, принимающего на себя ответственность за решение педагогических задач. Сегодня необходим учитель с высоким уровнем нравственности, умеющий решать проблемы воспитания школьников в быстро меняющемся мире. С позиций ФГОС общего образования востребован учитель, у которого широкое видение и понимание социальных проблем, высокие интеллектуальные способности, гибкое независимое критическое мышление.

В связи с новыми требованиями к результатам обучения и воспитания учащихся профессиональные и личностные качества педагогов должны быть адаптированы к требованиям современного общества. Проблема состоит в том, что педагогу, не зависимо от стажа работы и квалификации, сложно перестроиться в короткие сроки самостоятельно, без поддержки методической службы общеобразовательной организации. Необходимо так организовать научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов в условиях общеобразовательной организации, чтобы учитель смог осознать и оценить жизненные смыслы и смыслы профессии, выстроить систему ценностей, повысить уровень педагогического мастерства, раскрыть свой творческий потенциал, активно включиться в процесс саморазвития.

Побудительным мотивом к развитию для педагога является осознанный «кризис компетентности» по одной из составляющих его деятельности: предметной, методической, исследовательской, методологической, организационной, воспитательной. Именно «переход

от школы Знаний к школе Мышления, Развития, Действия» О.Б. Даутова рассматривает как «зону некомпетентности каждого педагога и всего педагогического сообщества» [3, с. 56]. Введение ФГОС общего образования является «реальным полем конфликта», которое поможет каждому педагогу определить границы достигнутого, выбрать методы, приемы, средства для преодоления этих границ и осуществить профессиональное развитие за пределами достигнутого.

«Зону ближайшего развития», обоснованную Л.С. Выготским для обучения детей, Л.В. Байбородова, М.И. Рожков предлагают рассматривать в качестве основания для методического сопровождения педагогической деятельности. В качестве «зоны ближайшего профессионального развития» выступает та зона, в которой педагог с помощью своих коллег, ученых, изучаемой литературы может разрешить возникшие проблемы в профессиональной деятельности. При этом зона ближайшего профессионального развития для каждого педагога сугубо индивидуальна [1]. Рассчитывать на действенность механизмов научно-методического сопровождения, которые были эффективными в условиях стабильности педагогических систем (общеобразовательных организаций), уже не приходится. Методическая служба общеобразовательной организации призвана выполнить социальный заказ на «создание» учителя XXI века и миссию по «со-творению» педагога нового типа, что побуждает ее к переосмыслению сущности и поиску новых форм, методов, технологий научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в условиях общеобразовательной организации.

Действенную помощь в формировании у педагога умения видеть проблему, корректно отстаивать свою точку зрения, убедительно доказывать справедливость своего утверждения, критически оценивать ситуацию призвана педагогическая технология «Дебаты». По мнению К. Поппера, дебаты – это технология, которая позволяет обучить умению рассуждать, критически мыслить, быть терпимым к другим точкам зрения, продуктивно организовывать процесс дискуссии. С.А. Пуйман и В.В. Четч определяют дебаты как прения, обмен мнениями на каком-либо собрании, заседании [4]. Дебаты Е.О. Галицких трактует как форму обучения общению, как форму учебного диалога, который учит отстаивать свою точку зрения с помощью аргументов, дисциплины ума и строгого соблюдения режима времени [2]. В общем виде дебаты рассматриваются как интеллектуальная командная игра, представляющая собой особый вид дискуссии, проводимой по строгим формальным правилам во временных рамках.

Отличительным признаком дебатов является высокая степень

технологичности: жесткий временной лимит выступления каждого участника, четкие ролевые предписания, разнообразие и объективность критериев оценки [2]. Дебаты как технология представляют собой формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников - представителей двух противостоящих команд. Успех дебатов зависит от владения основами ораторского искусства, умения непринуждённо беседовать с аудиторией. Однако в педагогической среде свойственно воспринимать только свою позицию как единственно верную, а собственное мнение – как единственно возможное. Технология дебатов позволяет избежать профессиональной деформации и рассматривать одно и то же явление (факт) с прямо противоположных позиций, анализировать бесспорные истины и усомниться в их правильности, самостоятельно и осознанно вырабатывать жизненную позицию.

Под научно-методическим сопровождением профессионально-личностного развития педагогов мы понимаем поддержку, помощь, наставничество, опеку, сотрудничество, со-творчество, со-управление, консультирование, диалог, фасилитацию (стимулирование, вдохновение). Рассмотрим в чем оно проявляется на каждом этапе подготовки и проведения дебатов. Первый опыт участия в дебатах педагоги КОГОБУ СОШ с УИОП г. Омутнинска получили, работая в лаборатории КИПК и ПРО «Профессионально-личностное развитие педагогов» под руководством доктора педагогических наук Е.О. Галицких. В рамках опытно-экспериментальной работы дебаты в школе стали традиционной формой проведения тематических педагогических советов.

1. Выбор тематики педагогических дебатов. Тема педагогических дебатов должна иметь четкую формулировку, давать одинаковые возможности противостоящим командам в представлении качественных аргументов, быть неоднозначной, провоцировать интерес, затрагивать значимые для участников дебатов проблемы, вызывать желание поспорить, побуждать к поиску альтернативных вариантов решения. Тематику педагогических дебатов задает социум; актуальные вопросы модернизации системы образования; современные требования к результатам образования и профессионально-личностным качествам педагога; школьная практика, методическая тема школы и т.д. Первая группа тем позволяет педагогу более точно осознать свою педагогическую позицию, определить свои роль и место в образовательной системе школы («Педагог и учитель – это одно и то же», «Ученик – это объект, а не субъект обучения», «Классное руководство – это обязанность, а не творчество», «Авторитаризм в современной школе – это необходимость, а не подавление лично-

сти ребенка», «Потребность в профессиональном стандарте педагога – это веяние времени»). Другая группа позволяет рассмотреть различные аспекты и особенности учебно-воспитательного процесса в условиях модернизации образования («Талантам нужно помогать», «Профильное обучение в современной школе – это миф, а не реальность», «Трудовая деятельность учащихся – это трудовое воспитание, а не наказание трудом», «Школа без отметок невозможна», «Свобода – главная ценность человеческого общества», «Девочки и мальчики должны обучаться отдельно», «Реализация ФГОС общего образования в полном объеме – это миф, а не реальность», «Европеизация образования в России – это прорыв в будущее, а не шаг назад»). *Фасилитация (стимулирование, вдохновение) как составляющая научно-методического сопровождения при выборе тематики педагогических дебатов рассматривается как процесс влияния на мотивацию профессионально-личностного развития педагога, ценностного отношения к педагогической деятельности и усвоение смыслов как элементов личностного опыта; стимулирования и поддержания потребности в саморазвитии.*

2. Формирование команд – участников дебатов. После предложенной для обсуждения темы на дебатах, идет процесс осмысления ее педагогическим коллективом, в ходе которого учителя условно делятся на два «лагеря»: принимающие и отрицающие утверждение. Формирование команды для выступления на педагогических дебатах идет на основе общности взглядов на проблему, личной симпатии, желанию представить школьному педагогическому сообществу свою точку зрения. Сложившиеся команды должны быть единым целым, иметь единую линию отстаивания своей позиции и выглядеть как команда единомышленников. *На этапе формирования команд консалтинг (консультирование) в рамках научно-методического сопровождения трактуется как интеллектуальная деятельность по выявлению и анализу профессиональных и личностных проблем; выбору средств и методов, направленных на разрешение выявленных проблем; повышению психологической готовности к деятельности в усложненных изменившихся ситуациях.*

3. Подготовка к дебатам. Качество проведения педагогических дебатов зависит от качества подготовки к ним. Каждый участник должен познакомиться с сущностью, правилами организации и проведения дебатов. В зависимости от роли команды (утверждающая сторона, отрицающая сторона) четко определиться с исходным тезисом. Подбор, изучение и анализ источников информации должен быть критическим, осознанным и целенаправленным. Внутри команды распределяются роли: главный спикер – обладает особым умени-

ем убеждения, владеет ораторским искусством; спикеры – каждый определяет «поле своих действий», которое в «резонансе» выступления главного спикера; последний спикер подводит итог и укрепляет стратегическую позицию команды. *На этом этапе методической службой школы предлагается помощь как система действий по преодолению кризиса педагогического сознания и педагогической практики, идеалов и ценностей, целей воспитания и способов деятельности в условиях модернизации образования. Наставничество как форма научно-методического сопровождения представляется на этом этапе как осознанное обоюдодовыгодное взаимодействие наставника и команды педагогов любого стажа работы и квалификации по передаче профессионального, личного и социального опыта.*

4. Проведение дебатов. Команды (обычно 5-6 человек) рассказываются друг напротив друга. Выступления чередуются. Начинает выступление главный спикер утверждающей стороны, затем главный спикер отрицающей стороны и т.д. Предполагается система перекрестных вопросов по теме дебатов. Возможен тайм-аут команды для обсуждения ответа на вопрос «противника». *На этом этапе научно-методическое сопровождение выступает как процесс диалогового взаимодействия, как взаимно обогащающий процесс обмена информацией, совместного поиска истины, коллективного труда, организации «коммуникативных стратегий узнавания» и пространств межличностных встреч участников сопровождения. Сотрудничество определяется как общение, равенство во всем, взаимопонимание; принятие общих целей и путей, способов, средств их достижения.*

5. Регламент выступления. Главный спикер – до 6 минут, спикеры – 3 минуты, последний спикер до 4 минут. Тайм – аут 1-3 минуты.

6. А судьи кто? Это подготовленные эксперты, которые решают, какая из команд оказалась более убедительной в доказательстве своей позиции; ведут протокол игры, в котором отмечают области столкновения позиций; указывают сильные и слабые стороны выступления каждого спикера. *Опека в рамках научно-методического сопровождения выступает здесь как специально организованное наблюдение за целенаправленной объективной гуманитарной экспертизой, поддержанием благоприятного психологического климата.*

7. Хранитель времени. Главная функция хранителя времени – следить за соблюдением регламента и правилами игры. Корректно останавливать выступление, выходящее за временные рамки, пресекать споры, некорректные высказывания. *Научно-методическое со-*

провожение деятельности хранителя времени заключается в соуправлении процессом включения педагогов в проектирование новых видов образовательной практики и управление этими процессами; создания предпосылок для выстраивания субъект - субъектных отношений.

8. Критерии оценивания должны быть известны всем участникам дебатов, что будет способствовать грамотному выстраиванию своего выступления. *Задача методической службы школы - сделать процесс оценивания прозрачным, открытым, что важно для объективной оценки ведения дискуссии педагогов.*

а) Содержание выступления: глубина, доказательность, отсутствие фактических ошибок.

б) Структурированность выступления: соответствие роли, введение аргументов, соблюдение регламента.

в) Культура речи: грамотность, чёткость, отсутствие слов-паразитов, повторов слов и т.д.

г) Культура общения: вежливость и корректность к оппонентам и судьям, владение эмоциями и др.

9. Подведение итогов. Проигравших в этой интеллектуальной командной игре нет. По итогам дебатов определяются: лучшая команда, по мнению судей (экспертов); лучшая команда, по мнению зрителей (определяется открытым голосованием); лучший спикер (определяется тайным голосованием всех участников дебатов). *Сотворчество как составляющая единица научно-методического сопровождения, на этом этапе способствует выстраиванию гармонии человеческих отношений; совместному созданию, осмыслению, оценке инновационного опыта профессиональной деятельности; расширению субъектного пространства личности.*

10. Рефлексия игры. После завершения дебатов происходит рефлексивный разбор деятельности всех участников дебатов. Анализируются подготовка команд, их способы выдвижения аргументов и ответов на вопросы оппонентов, умение отстаивать свою точку зрения, трудности, с которыми столкнулись команды в ходе дебатов и т.д. *Научно - методическое сопровождение на этапе рефлексии позволяет рассматривать ее как механизм продуктивного мышления; как особую организацию процессов понимания происходящих изменений в системе образования; как процесс самооценки ситуаций и педагогических событий; как фактор активного осмысления личного состояния, собственных действий и поступков других людей, т.е. как профессиональную и личностную рефлексияю.*

Далеко не сразу смысл дебатов как интеллектуальной игры становится понятен педагогам. Однако со временем учителя (в том

числе и педагоги старшего поколения, консервативные по сути) оценивают те возможности, которые предоставляет такая форма профессионального диалога. Формализованность процедуры позволяет участникам дебатов не только аргументировано отстаивать свою точку зрения, но и увидеть противоречивость многих явлений обычной педагогической практики, а значит, развивать в себе такое качество, как толерантность. Кроме того, дебаты дают равные, а главное, реальные возможности каждому участнику развить в себе лидерские задатки, совершенствовать умение выступать перед аудиторией профессионалов, в том числе отстаивать и непопулярные решения, которые порой противоречат внутренним установкам человека. Педагогические дебаты направлены на приобретение и закрепление статуса учителя; профессиональное самосохранение; решение профессиональных и личных проблем; осознание жизненных смыслов и смыслов профессии; раскрытие творческого потенциала личности; выстраивание системы ценностей. А потому педагогические дебаты выступают как эффективная технология научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в условиях общеобразовательной организации.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Модель методического обеспечения профессионального роста педагогов сельской школы. - Режим доступа: [www.http://vestnik.yspu.org/releases/novosti_i_problemy/13_3/](http://vestnik.yspu.org/releases/novosti_i_problemy/13_3/) (09.07.2015). - Загл. с экрана.
2. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учеб.-методическое пособие. – М.: Академический проект, 2004. – 240 с.
3. Даутова О.Б. [и др.]. Управление введением ФГОС основного общего образования – СПб: КАРО, 2013. – 160 с.
4. Пуйман С.А., Чечет В.В. Практикум по педагогике. – М.: ТетраСистемс, 2003. – 176 с.

УДК 94(470.6):33

М.М.Османов, Н.И. Болохина, Н.Ш.Загиров (г. Махачкала)

Технология дебатов как средство формирования коммуникативных компетенций студентов

Аннотация. Приведены отдельные аспекты внедрения интерактивных технологий в учебный процесс в Дагестанском государственном университете. Дается описание технологии дебатов.

Ключевые слова: интерактивные технологии, компетенции

студентов, дебаты, коммуникабельность.

Annotation. The individual aspects of the introduction of interactive technologies in the educational process in the educational process at the Dagestan state University. It describes the technology debate.

Keywords: interactive technology, competence of the student, debate, communicativeness.

Особенность модернизации современного образовательного процесса заключается в том, что она реализуется в условиях наличия развитой системы информационно-компьютерных возможностей. Наличие в аудиториях Интернета, проектора, интерактивной доски стало повседневным условием работы вузовского преподавателя. Для разрешения естественно возникающего противоречия между готовностью и желанием студентов, с раннего детства имеющих телевизор, мобильный телефон, компьютер, увидеть на занятиях активные формы обучения, с одной стороны, и желанием преподавателя в традиционном подходе изложить программный материал, с другой стороны, в ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет» предусмотрен ряд мероприятий:

- учрежден центр современных образовательных технологий;
- разработаны и реализуются программы курсов повышения квалификации преподавателей, предусматривающие выработку навыков и умений преподавателей по формированию профессиональных компетенций студентов на занятиях различных видов с использованием инновационных технологий;
- регулярно проводятся конференции по теме внедрения интерактивных форм и методов обучения в учебный процесс.

В задачу центра СОТ входит поиск оптимальных вариантов использования компьютерных технологий в учебном процессе. Две крайности, когда преподаватель, сидя за столом, комментирует содержание демонстрируемых слайдов и когда преподаватель напрочь игнорирует возможности компьютерных технологий, равно не допустимы. Нормой поиска эффективных методик передачи знаний стало проведение мастер-классов. Мастер-класс, как правило, демонстрирует возможности использования на занятиях той или иной педагогической технологии. Такие занятия в форме видеofilьмов размещаются на сайте центра. Все преподаватели имеют возможность изучить мастер-класс и высказать свои комментарии. На курсах повышения квалификации просматривают фильмы-уроки опытных преподавателей с последующим широким обсуждением. На базе центра СОТ апробированы такие технологии, как эстафетный диалог, проблемное занятие, технология дискурса, корпоративный

смотр компетентностей студентов, технология бинарного занятия, «мозговой штурм» в поликультурных группах студентов, технология кейс-метода и др. Названные и другие технологии описаны в научно-методическом пособии [1] и в статьях [2; 3].

В настоящей статье мы хотим сосредоточить внимание на технологии дебатов. Инновационные технологии не могут стать предметом использования на каждом занятии, как правило, их используют для организации обобщающих занятий, для проведения междисциплинарных уроков. На таких занятиях могут присутствовать преподаватели разных предметов, студенты разных курсов и смежных факультетов.

Интерактивная технология «Дебаты» позволяет формировать аналитико-синтетические и коммуникативные умения. Дебаты – это яркая зрелищная интеллектуальная тренинг-игра, позволяющая развивать у студентов навыки, необходимые для общения в любой среде человеческой деятельности, вырабатывать креативное мышление, умение концентрироваться на сути проблемы, отстаивать, нередко, непопулярные решения, умение к самопрезентации и работе в команде.

В основе дебатов лежит спорный тезис или вариативное высказывание, объединяющее две точки зрения, которые определяют позиции соревнующихся команд. Тема должна быть четко сформулирована и иметь неожиданное интригующее название. Основной тезис наших дебатов звучит так: «XXI век: капитализм, социализм?» Сложность дебатов как организационной формы учебно-методической работы заключается не столько в проведении, сколько в большой предварительной работе, и является значительной психоэмоциональной нагрузкой для студентов и преподавателей, поэтому ее следует проводить 1-2 раза в году.

Подготовительный этап включает следующие шаги:

- Знакомство студентов с сутью и правилами проведения дебатов, в которых участвуют две команды. Команда, отстаивающая принципы социализма, – «Социализм» и, соответственно, «Капитализм». Это основные участники игры. Каждая команда состоит из четырех человек, которых называют спикерами.

- Спикеры собирают из различных источников (литература, электронные носители) необходимый материал и создают по своей теме кейс - это система понятий, аспектов, аргументов, поддержек и контраргументов, которые применяются командами для доказательства своей позиции. Каждая команда готовит кейс по четырем аспектам – экономический, социальный, культурно- образовательный и обобщающий. Кейс может быть оформлен как компьютерная презентация.

тация, состоящая из слайдов, в которых могут содержаться таблицы, рисунки, фотографии, видеоклипы, текст и другая информация, позволяющая наиболее полно раскрыть важный аспект темы. Последний шаг в подготовительном периоде – это инструктаж с участниками дебатов или индивидуально.

Проведение дебатов. Кроме основных участников игры, выбирают трех экспертов, которые оценивают спикеров. Критериями оценки являются содержательность, конкретность, логичность, четкость, культура общения, презентабельность, выразительность речи, коммуникативность. Остальные студенты группы – зрители, которые также участвуют в дебатах, задавая вопросы и выступая на стороне одной из команд.

Председатель открывает дебаты, озвучивает тему, ориентирует студентов на активную работу, поиск самостоятельных решений, состязательность, коммуникативность. Секретарь определяет время выступления каждого спикера (4 мин). Ударяет гонг. Первый спикер представляет свою команду, отстаивающую «Капитализм» и презентует экономический аспект кейса. Спикер команды «Социализм» и присутствующие студенты задают вопросы. Идет обсуждение. Студенты выявляют суть проблемы, демонстрируя умение обобщать материал и отстаивать собственную позицию.

Выступает первый спикер команды «Социализм», который представляет свою команду и презентует экономический аспект проблемы, используя интерактивную доску, где проводит статистический материал, цитаты, подтверждающие заявленный аспект. Спикер команды «Капитализм» задает вопрос. Завязывается спор, в котором участвуют спикеры и зрители. В дебатах студенты используют высказывания политических деятелей, цитируют исторические источники, выдержки из монографий специалистов по теме дискурса.

Далее подобным образом презентуют свои аспекты кейса второй и третий спикеры. Аудитория рефлексировает на приведенные тезисы и факты, отмечает слабые места аргументации, озвучивает собственное видение проблемы. Четвертые спикеры обеих команд акцентируют внимание на узловых проблемах в утверждающем кейсе, делают краткое резюме, восстанавливают позиции своей команды, поддерживая ее преимущества. В завершение занятия преподаватель подводит итоги, обобщает результаты. Эксперты объявляют баллы участникам дебатов, называют победителя.

Технология дебатов может быть использована в различных учебных дисциплинах; она способствует обучению студентов поиску и отбору информации, развивает логику, память, навыки ораторского искусства, коммуникативные способности, повышает самооценку

студентов.

Библиографический список

1. Интерактивные образовательные технологии в высшей школе: научно-методическое пособие / под ред. проф. А.Н. Нюдюрмагомедова. – Махачкала: Изд-во ДГУ, 2014.

2. Болохина Н.Н., Исаева Н.Т. Метод вариативной технологии в изучении истории России и Дагестана в постсоветский период // Вестник ДГУ. - Вып. 4. - Махачкала, 2014. – С. 127-132.

3. Чупанова А.П. К вопросу об использовании инновационных образовательных технологий в обучении студентов–юристов // Вестник ДГУ. - Вып. 2. - Махачкала, 2014. – С. 54-57.

УДК372.881.1

Н.Н. Касаткина, Н.С. Лагутина, С.В. Данданова (г. Ярославль)

Использование проектной деятельности при обучении студентов иностранному языку

Аннотация. Представлены общий алгоритм организации проектной деятельности, разработка междисциплинарных проектов по созданию компьютерных приложений в области изучения иностранного языка. Показаны способы выполнения проектов, возможности взаимодействия преподавателей разных дисциплин, а также организации совместной работы студентов гуманитарных и технических направлений.

Ключевые слова: образовательный процесс в вузе, обучение иностранному языку, проектная деятельность, междисциплинарные связи.

Annotation. Presents a general algorithm for the organization of project activities, it is proposed to develop interdisciplinary projects to create computer applications in the field of foreign language study. The methods of implementation of projects that contribute to increased motivation to learn and study a foreign language, the possibility of interaction between teachers of different disciplines, as well as the organization of joint work of students of humanitarian and technical areas.

Keywords: educational process at the University, learning a foreign language, project work, interdisciplinary connections.

Профессиональное и личностное развитие современного человека невозможно без знания иностранных языков. Содержание обучения иностранному языку должно вести к формированию языковой компетенции, и это происходит благодаря сочетанию в вузе различных подходов к преподаванию английского языка студентам различных факультетов.

Большое значение при изучении иностранного языка имеет теория контекстного обучения, разработанная А.А. Вербицким. Данная теория рассматривает студента как субъекта познавательной деятельности, при этом предполагается партнерское, диалоговое взаимодействие преподавателей и студентов. В рамках этой теории важное место отводится использованию информационных технологий. Применение компьютерных программ и электронных материалов в процессе обучения сейчас не редкость. Однако подход к таким ресурсам со стороны преподавателей и студентов чаще всего односторонний: использование готовых программных приложений, интернет-ресурсов, электронных учебных пособий.

При обучении студентов технических специальностей возникает ряд проблем. Без освоения английского языка заниматься профессионально техническими науками невозможно. Если его не знать, то спектр материалов для изучения сужается во много раз. Кроме того, английский нужно знать, чтобы понимать синтаксис языков программирования, а также, чтобы успешно общаться в мировом информационно-технологическом сообществе. При этом мало понимать специализированные статьи и документацию, так называемый «технический английский язык», а необходимо знать язык на разговорном уровне.

Можно выделить ряд умений и навыков, которые необходимо формировать у программистов при изучении английского языка:

- локализовывать (переводить) программное обеспечение;
- переводить тексты по информационным технологиям на русский и английский языки и не только;
- пользоваться информационными и телекоммуникационными технологиями, дистанционными образовательными технологиями и прикладными программами;
- извлекать информацию из любого источника на английском языке, структурировать ее и трансформировать с учетом цели коммуникации;
- профессионально создавать и оформлять контент на нескольких языках, создавать и оптимизировать содержание сайтов;
- общаться на любые, в том числе профессиональные темы.

Формирование такого рода компетенций очень трудно осуществить на привычных курсах во время лекционных и практических занятий. Одним из решений проблемы является вовлечение студентов в проектную деятельность. Главным отличием такой деятельности от стандартных лабораторных работ является командная работа, в ходе которой студентами усваиваются важные для дальнейшей профессиональной деятельности способы действий (аналогичные, применяемые

в индустрии), формируются навыки коммуникации разработчиков друг с другом, а также приобретаются практические навыки, связанные с управлением, составлением планов решения задач, различными видами проектирования.

Особенно эффективны проекты, которые имеют междисциплинарный характер требующие участия специалистов разных сфер деятельности. Такими проектами является разработка программных приложений в области изучения иностранного языка. В связи с этим преподавателями двух факультетов (филологии и коммуникации, информатики и вычислительной техники) Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова проводится исследование эффективности применения междисциплинарного подхода к обучению студентов.

На конкретных примерах покажем интеграцию усилий преподавателей филологии, иностранных языков и программирования при выполнении совместных проектов, в результате которой разработаны два приложения: 1) индивидуальная система для ежедневной тренировки знания слов иностранного языка и увеличения словарного запаса и 2) программа для тематического контроля и тренировки перевода и написания слов с дифференцированной оценкой результатов [2; 7].

Приложения были подготовлены студентами факультета информатики и вычислительной техники. В ходе работы над ними будущим программистам пришлось познакомиться с полным жизненным циклом программного обеспечения: работа с заказчиком, определение технических требований, моделирование предметной области, разработка архитектуры приложения, выбор средств разработки, написание полноценного приложения, установка приложения, доработка с заказчиком, исправление недостатков. Кроме того, студенты осваивали иностранный язык в процессе своей профессиональной деятельности.

Студенты факультета филологии и коммуникации подготовили полноценные учебные материалы, использованные в качестве контента программных приложений. При этом они познакомились с процессом разработки программного обеспечения, получили навыки формулировки технического задания, разработки учебного контента с учетом информационных технологий. Подготовка материалов способствовала углубленному освоению иностранного языка в процессе создания содержания программного обеспечения.

Результат работы был очень полезен и самим преподавателям английского языка. Несмотря на большое количество доступных программных приложений для обучения и проверки знаний англий-

ского языка, любой квалифицированный преподаватель обязательно разрабатывает собственные учебные материалы, но чтобы превратить их в эффективные электронные ресурсы требуются немалые знания и умения из двух разных областей: филологии и информационных технологий, что довольно трудно для любого специалиста.

Разработка компьютерных программ с учетом пожеланий конкретных преподавателей, возможность тонкой индивидуальной настройки, синхронизация контента двух различных программ привели к созданию удобного инструмента для обучения английскому языку.

Также имеется опыт создания междисциплинарного проекта, объединившего в себе области информационных технологий, знания иностранных языков, истории и музеологии. Студенты были смотивированы на разработку экскурсий по городу Ярославлю для отдельного пользователя, которые можно провести с применением популярных сегодня мобильных устройств.

Предпосылкой этой задачи стало развитие туристической отрасли города. Одними из популярных и наиболее развивающихся видов отдыха многих граждан на сегодняшний день являются туристические поездки, важная составляющая которых – экскурсии. Часто туристы покупают путевку вместе с экскурсиями, но многие предпочитают путешествовать самостоятельно. Для таких путешественников был создан мобильный гид по городу Ярославлю – простое приложение для любого смартфона, работающего на платформе *Android*.

Система личных экскурсий обладает следующими характеристиками:

- каждая экскурсия представляют собой отдельный маршрут из последовательности точек на карте города;

- к каждой точке экскурсии прилагаются звуковой и текстовый файлы, которые можно слушать и просматривать соответственно;

- текущее местоположение пользователя определяется автоматически с помощью GPS-навигации, при этом осуществляется автоматический запуск звукового сопровождения, если человек находится в небольшом радиусе от точки экскурсии;

- местонахождение пользователя визуализируется с помощью карт Google;

- возможен выбор любой имеющейся экскурсии, а также произвольное переключение между отдельными точками экскурсии.

В ходе работы над проектом студенты IT-направления «Прикладная математика и информатика» решили разработать простое и удобное в использовании мобильное приложение, которое назвали *City Guide*. При этом кроме привычной разработки программного

обеспечения студентам немалое внимание пришлось уделить следующим частям проекта: хранение и представление данных, внешний вид приложения.

Эти две задачи редко успешно решаются в обычных лабораторных работах, где задания составлены достаточно искусственно, а единственным конечным пользователем программы является преподаватель. При создании указанного проекта будущие программисты получили реальные данные об экскурсиях от студентов других специальностей и были вынуждены скоординировать с ними свои действия по разработке системы хранения и обработки данных. Вторая задача, по разработке внешнего вида и удобного интерфейса приложения, также потребовала немалых усилий. Особенно следует отметить, что в процессе общения с конечными пользователями приходилось существенно дорабатывать вроде бы уже готовую программу.

Проблема составления экскурсий, в том числе на английском языке, была определена студентами филологического и исторического факультета под руководством преподавателей соответствующих направлений. Они решили представить результат своей работы в формате, который может быть использован в мобильном программном приложении. Здесь появлялись специфические ограничения на выбор маршрута, составление текстовых и звуковых файлов, описывающих экскурсию.

Результатом проекта явилось полностью готовое приложение City Guide, которое может быть полезным жителям города Ярославля, а также его гостям. Итоги работы были представлены студентами в их курсовых работах. Очень важно, что учащиеся почувствовали себя специалистами в своей области, создателями реального программного продукта. При этом усиливается профессиональная мотивация изучения иностранного языка. Студенты не просто осознают его значимость, а предполагают использовать его в различных сферах профессиональной деятельности [3, с. 143-145].

Создание соответствующих программных приложений, проектов стимулирует студентов повышать уровень знания английского языка и следовать международным стандартам разработки компьютерных программ, побуждает учащихся к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка.

В завершении подчеркнем, что сегодня особую значимость приобретает формирование у студентов способности осуществлять активную междисциплинарную коммуникацию в рамках своей профессиональной и научной деятельности. Современные информационные и коммуникационные технологии, проектная деятельность позволяют решить ряд задач, направленных на активизацию учебной деятельности

и развитие культуры самостоятельной работы студентов.

Библиографический список

1. Забелина Н.А. Учёт социально-личностных факторов в обучении иностранным языкам: дис. ... канд. пед. наук. — М.: МГПУ, 1995. — 177 с.

2. Касаткина Н.Н., Лагутина Н.С. Разработка компьютерных программ как инструмент повышения качества обучения иностранному языку // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. — М.: Изд-во «Университетская книга», 2014. — С.124-132.

3. Касаткина Н.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей: дис. ... канд.пед.наук. - Ярославль, 2003. - 210 с.

4. Лагутина Н.С. Разработка компьютерных обучающих программ для развития иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций студентов // Преподавание математики и компьютерных наук в классическом университете. - Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2014. — С.93-95.

УДК 378.1

О.Л. Семенова, Л.Г. Смышляева (г. Томск)

Использование метода проектов в процессе формирования исследовательской компетентности будущих врачей

Аннотация. Представлен опыт использования метода проектов для обучения студентов медицинского вуза. Обоснована целесообразность использования данной образовательной технологии для формирования исследовательской компетентности будущих врачей, показаны организационно-методические особенности организации обучения в рамках проекта.

Ключевые слова: исследовательская компетентность врача, компетенция, метод проектов, образовательный результат.

Annotation. The article presents the experience of using a method of projects for training medical students. The expediency of using this educational technology for the formation of research competence of the future doctors, showing organizational and methodological features of the organization of training under the project.

Keywords: research competence of doctors, the method of projects, educational outcomes.

В работах отечественных и зарубежных авторов (В.И. Байден-

ко, В.А. Болотов, Ю.Г. Татур, Э. Зеер, И.А. Зимняя, Дж. Равен, К. Скала и др.) достаточно отчетливо определены существенные характеристики компетентностного подхода. Он основан на обозначении компетентности как цели профессиональной подготовки специалиста. Содержательные акценты компетентностного подхода определяют практико-ориентированную направленность профессиональных образовательных программ.

Главной целью развития системы высшего медицинского образования в свете введения новых ФГОС является формирование специалиста, готового к успешной самостоятельной врачебной и научно-исследовательской практике.

Требования к специалисту медицинского профиля во многом определяются спецификой самой медицины и ее современного состояния. По мнению экспертов (Г.П. Котельников, В.В. Власов, Д.А. Яхонтов и др.) в России отмечается дефицит квалифицированных врачей, способных качественно проанализировать и позиционировать результаты клинических исследований, а также дефицит врачей-исследователей. Это объясняется отсутствием системы формирования исследовательской компетентности врача в процессе вузовской подготовки.

В связи с этим всё более актуализируется необходимость формирования исследовательской компетентности врача в процессе вузовской подготовки. Это акцентировано обозначается в работах и отечественных, и зарубежных специалистов (К.П. Воробьев, С.И. Карась, С. van Schravendijk и др.).

Анализ литературы позволяет определить исследовательскую компетентность врача как способность занимать исследовательскую позицию по отношению к профессиональным задачам, обеспечивающую ему возможность свободно ориентироваться в быстро меняющемся информационном поле медицинской науки, воспринимать новую информацию, критически ее оценивать и анализировать.

Согласно ФГОС ВПО 3-го поколения выпускник по направлению подготовки (специальности) 060101 «Лечебное дело» должен обладать рядом профессиональных компетенций, обеспечивающих становление его исследовательской компетентности:

- способностью и готовностью к формированию системного подхода к анализу медицинской информации, опираясь на всеобъемлющие принципы доказательной медицины, основанной на поиске решений с использованием теоретических знаний и практических умений (ПК-3)
- способностью и готовностью к участию в освоении совре-

менных теоретических и экспериментальных методов исследования с целью создания новых перспективных средств, в организации работ по практическому использованию и внедрению результатов исследований (ПК-32) [5].

Анализ специальной литературы, изучение экспертных мнений позволяют заключить, что основными показателями сформированности данных компетенций у будущих врачей выступают: умение формулировать точный вопрос; владение методами поиска медицинской информации и её критической оценки; знание принципов планирования и дизайнов медицинских исследований; знание перечня основных документов, регламентирующих проведение клинических исследований; знание основных принципов формирования баз медицинских данных для их статистической обработки; владение методами статистической обработки данных с применением пакетов прикладных программ для статистической обработки; знание современных международных правил представления результатов статистического анализа в публикациях.

Перечисленные в ФГОС компетенции можно идентифицировать как когнитивно- и деятельностно-акцентированные (типология В.И. Байденко) [2]. В целях формирования этих компетенций необходимо выбрать соответствующую образовательную технологию. Для решения этой задачи, на наш взгляд, целесообразно обращение к классификации образовательных технологий, предложенной Э.Ф. Зеером и Э.Э. Сыманюк [3]. Эти авторы предлагают классифицировать образовательные технологии на: деятельностно-, личностно- и когнитивно-ориентированные. Соотнесение двух авторских подходов к типологии компетенций и классификации технологий позволяет сделать вывод о целесообразности использования технологии обучения в рамках проекта (метод проектов) для формирования исследовательской компетентности врача.

Метод проектов ориентирован на активизацию самостоятельной деятельности, которую учащиеся выполняют в течение определенного времени. Данная образовательная технология отражает способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным практическим результатом [1; 4; 6 и др.]. Проектная деятельность обучающихся включает совокупность их действий в определённой последовательности для решения поставленной задачи. Обучение в рамках проекта обеспечивает формирование преимущественно когнитивного и деятельностного компонентов компетенций [4].

Для обучения студентов 2 курса специальности «Лечебное дело» методам статистического анализа и планированию медицинских

исследований, являющихся важными компонентами в структуре исследовательской компетентности врача, в структуру учебного процесса курса медицинской информатики нами, в опытно-экспериментальном режиме, была включена работа студентов над индивидуальными проектами. При этом проектную деятельность студенты осуществляли самостоятельно в течение семестра, при необходимости консультируясь с преподавателем.

Индивидуальный проект представляет собой краткое описание проведенного исследования и базу данных, сгенерированную преподавателями на основе результатов исследования, опубликованных в научном журнале таким образом, чтобы при работе над проектом каждый студент мог использовать различные статистические критерии. Приведем примеры тематики индивидуальных проектов студентов:

- Исследование влияния краткосрочной высокогорной рекреации на показатели дыхательной системы отдыхающих.
- Исследование применения интерферона α при респираторной вирусной инфекции у детей с хроническим гломерулонефритом.

Этапы работы студентов над проектом и её образовательные результаты можно представить в виде таблицы.

Таблица 1

Характеристика этапов работы над проектом

Этап работы	Образовательный результат (в соответствии с показателями сформированности компетенций)
Знакомство с проектом	Знание основных принципов формирования баз медицинских данных для их статистической обработки
Составление плана работы над проектом	Знание принципов планирования и дизайнов медицинских исследований
Определение актуальности проведенного исследования (поиск информации для обоснования актуальности исследования)	Способность формулировать вопрос, владеть методами поиска медицинской информации, и её критической оценки
Постановка цели и задач	Способность формулировать цель и ставить задачи исследования

Предварительный анализ данных (определение шкал, в которых были проведены измерения, проверка согласия закона распределения для показателей, измеренных в метрических шкалах) и выбор статистических критериев	Способность выбирать статистические критерии для обработки данных
Проведение статистического анализа данных с использованием пакета статистических программ Statistica	Владение методами статистической обработки данных с применением пакетов прикладных программ для статистической обработки
Оформление подробного отчета (название исследования, актуальность, цель, задачи, план работы, обоснование выбора статистических критериев, статистические гипотезы, таблицы, графики, выводы) в Microsoft Office Word и подготовка презентации в Microsoft Office PowerPoint	Способность осмысливать, анализировать полученные результаты и делать выводы
Публичная (в своей учебной группе) защита проекта	Способность выступать перед аудиторией, отвечать на вопросы, отстаивать свою точку зрения

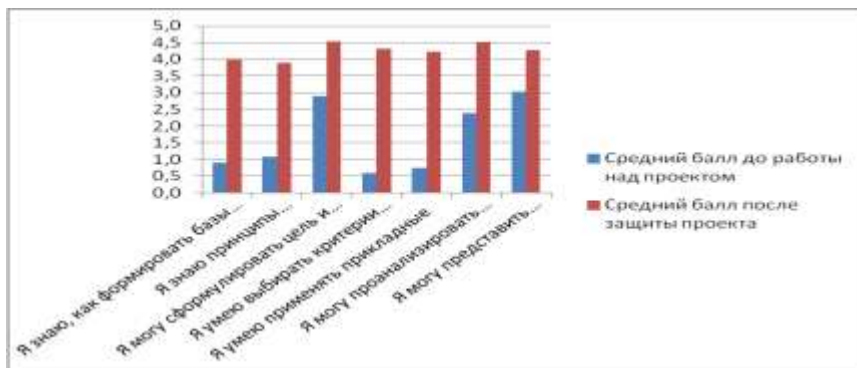


Рис. 1. Результаты анкетирования студентов

В рамках процедуры оценки результативности использования метода проектов для формирования исследовательской компетентности будущих врачей при обучении методам статистического анализа и планированию медицинских исследований нами проводился опрос обучающихся (анкетирование). Студентам было предложено

оценить по 5-ти бальной шкале развитость основных элементов формируемых компетенций (по заданным показателям, табл. 1) до начала работы над проектом и после его защиты. Для проверки статистической значимости изменений оценок использовался критерий Вилкоксона. Изменения были статистически значимыми ($p < 0,01$). Результаты анкетирования представлены на рисунке 1.

Таким образом, использование метода проектов как педагогической технологии является продуктивным для обучения будущих врачей методам статистического анализа и планированию медицинских исследований, что составляет основу исследовательской компетентности специалистов данной профессиональной группы.

Библиографический список

1. Антюхов А.В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. – 2010. – №10. – С. 26-29.

2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

3. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 22-28.

4. Смышляева Л.Г. Технологии компетентностно-ориентированного образования взрослых: монография. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 212 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 Лечебное дело. - URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m1118.html (Дата обращения: 28.04.2015).

6. Чернявская А.П., Байбородова Л.В. [и др.]. Образовательные технологии: учебно-методическое пособие. - URL: <http://citoweb.yspu.org/link1/metod/met49/met49.html>

В.А. Митрахович (г. Знаменск Астраханской области),

А.Н. Михеев (г. Омск)

Уровни педагогического сопровождения физической подготовки курсантов в высших военно-учебных заведениях

Аннотация. Рассматриваются сущность, задачи, формы и уровни педагогического сопровождения физической подготовки курсантов в высших военно-учебных заведениях.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, физическая подготовка, курсанты, высшие военно-учебные заведения.

Annotation. The article deals with the levels of pedagogical accompaniment of the cadets' physical training in the high military educational institutions.

Keywords: pedagogical accompaniment, physical training, cadets, high military educational institutions.

Технологизация педагогической деятельности командиров и начальников различных управленческих звеньев в целях достижения курсантами более высокого уровня физической готовности, а вместе с этим и профессионализма требует теоретического обоснования уровней педагогического сопровождения физической подготовки курсантов в высших военно-учебных заведениях.

Адаптируя выводы А.Н. Копейкина, В.А. Митраховича [2; 3 и др.], мы определяем педагогическое сопровождение физической подготовки курсантов в высшем военно-учебном заведении как процесс взаимосвязанной деятельности педагога и курсанта, осуществляемый в целях создания условий для совершения курсантами осознанной, ответственной, самостоятельной нейтрализации проблемных ситуаций в достижении высокого уровня физической готовности.

Физическая готовность – физическое состояние человека, обеспечивающее успешное выполнение задач, поставленных перед ним определённой профессиональной деятельностью, и характеризующееся соответствующей телесной развитостью, функциональным состоянием организма и необходимым уровнем двигательной подготовленности [1, с. 270].

В основе педагогического сопровождения физической подготовки курсантов лежит системность, непрерывность, опора на позитивный потенциал развития курсанта, взаимодействие вместо воздействия, многофункциональность.

Объектом педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений выступает обра-

зовательный процесс. Предметом деятельности педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений являются ситуации развития курсанта как система его отношений с воинским социумом, с окружающими, с самой собой.

Педагогическое сопровождение физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений может рассматриваться как сопровождение отношений: их развитие, коррекция, восстановление.

Целью педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений является создание в рамках объективно существующей образовательной среды военного вуза таких условий, при которых возможна его самореализация и адаптация к быстроменяющимся социальным условиям.

Задачами системы педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений выступают:

- предупреждение возникновения проблем в профессионально-личностном развитии курсанта и его физической подготовленности;
- содействие курсанту в решении задач профессионально-личностного и физического развития: трудности в освоении программ по физической подготовке, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений с сослуживцами, со старшими по воинскому званию, с педагогами;
- педагогическое обеспечение основных образовательных программ подготовки специалистов в целом и по физической подготовке в частности;
- развитие профессиональной компетентности курсантов.

Формами работы по педагогическому сопровождению физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений являются как индивидуальные, так и групповые: профилактика, диагностика, консультирование, развивающая работа, коррекционная работа.

Таким образом, смысл педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высшего военно-учебного заведения состоит в том, чтобы научить курсанта в ситуациях выбора решать свои проблемы самостоятельно. Следовательно, задачами этого процесса становится создание условий педагогического сопровождения курсанта в рамках взаимного уважения автономии каждого из субъектов общения, образование единого пространства для успешного достижения конечного результата — физической готовности курсанта.

Педагогическое сопровождение физической подготовки курсан-

тов высших военно-учебных заведений необходимо осуществлять на четырёх уровнях, каждый из которых имеет свою специфику.

Первый уровень — уровень организации педагогического сопровождения физической подготовки в высшем военно-учебном заведении в целом. При этом основными субъектами выступают: начальник высшего военно-учебного заведения и его заместители, офицеры управления, учебного отдела, начальники служб. Содержание педагогической деятельности субъектов на данном уровне включает: выработку общей стратегии формирования физической подготовленности в высшем военно-учебном заведении на учебный год и ближайшую перспективу; координацию деятельности основных субъектов данного процесса; анализ уровня физической подготовленности курсантов; своевременную корректировку процесса физической подготовки курсантов; обобщение его результатов; выработку мер по его совершенствованию; систематическое обучение должностных лиц теории, методике и практике организации процесса педагогического сопровождения физической подготовки курсантов.

Второй уровень — уровень организации педагогического сопровождения в микросоциуме, т.е. непосредственно в подразделении (курсе, учебной группе), которые являются центром учебной и педагогической работы. Основными субъектами при этом выступают: командир подразделения и его заместители, командиры учебных групп, старшина курса. Именно в подразделении происходит непосредственная организация педагогического воздействия на курсантов, как в учебное, так и во внеучебное время, в предвыходные и выходные, предпраздничные и праздничные дни.

Третий уровень — уровень педагогического сопровождения во время учебных занятий, спортивно-массовых мероприятий и мероприятий физической подготовки. Субъектами при этом выступают: руководители и должностные лица, ответственные за их проведение на основе использования педагогического потенциала физической подготовки высшего военно-учебного заведения. Причём каждый из них участвует в данном процессе путём обеспечения механизма социальных отношений «курсант - педагог» прежде всего личной примерностью в деятельности в ходе учебно-воспитательного процесса; включения курсантов в спортивно-массовую деятельность, формирования у них социальных потребностей и социальных способностей, а также профессионально-важных качеств, необходимых для выполнения физических нагрузок; участия в проведении спортивно-массовых мероприятий и передаче собственного опыта внутри учебной группы.

Четвертый уровень — уровень педагогического сопровождения

ния физического самосовершенствования курсантов. На данном уровне курсантами осуществляется самостоятельная работа по своему физическому самосовершенствованию; перевоспитание отдельных негативных качеств; их самоконтроль за степенью освоения программ по физической культуре (подготовке) и социальных отношений внутри воинского подразделения.

Педагогическое сопровождение физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений рассматривается и как система, и как целостная деятельность педагога. При этом функциями системы педагогического сопровождения физической подготовки курсантов в военном вузе являются:

- *развивающая* – направлена на стимулирование положительных изменений в личности курсанта в целом, и его физической подготовленности в частности, поддержку процессов развития, формирования и совершенствования физических, морально-волевых и специальных качеств, психических свойств и военно-прикладных навыков;

- *диагностическая* – обеспечивающая получение и использование достоверной, педагогически значимой информации о физической подготовленности курсанта, а также об эффективности физической подготовки, изменений в образовательной среде военного вуза;

- *интегрирующая* – объединяющая в единое целое действия всех служб и специалистов высшего военно-учебного заведения, направленные на личность курсанта и процесс ее физического и профессионально-личностного развития;

- *регулирующая* – предполагающая упорядочение педагогических процессов с целью выбора оптимальных форм, методов и средств управления физической подготовкой, мотивирующих и стимулирующих деятельность всех участников процесса физической подготовки курсантов;

- *защитная* – направлена на повышение уровня социальной и физической защищенности здоровья курсанта, нейтрализацию влияния неблагоприятных факторов военно-профессиональной деятельности и окружающей среды;

- *компенсирующая* – способствует созданию в высшем военно-учебном заведении условий для компенсации недостаточного участия воинского социума в обеспечении физической готовности курсанта, раскрытия его личностного и физического потенциала;

- *корректирующая* – предполагает осуществление педагогически целесообразной коррекции отношения, поведения, общения с целью уменьшения силы негативного влияния на физическую готовность курсанта.

В педагогическом сопровождении физической подготовки

курсантов высших военно-учебных заведений можно выделить два обязательных и взаимосвязанных компонента:

- педагогический — заключается в систематическом отслеживании педагогического статуса курсантов и динамики развития уровня их физической готовности (при этом реализация данного компонента предполагает оказание помощи курсантам в овладении знаниями, умениями, навыками и приёмами в выполнении физических упражнений и нормативов по физической подготовке, а также ценностного отношения к физической подготовке);

- технологический — заключается в создании специальных социально-педагогических условий оказания помощи курсантам, имеющим проблемы в освоении учебных программ по физической подготовке (при этом реализация данного компонента в деятельности субъектов процесса сопровождения направлена на взаимодействие всех участников педагогического процесса в высшем военно-учебном заведении с целью преодоления проблем в физической готовности курсантов).

В соответствии с вышеуказанными компонентами процесса сопровождения его содержание наполняется конкретными формами и направлениями педагогической работы. При этом каждое направление обретает свою специфику, получает конкретные формы и содержательное наполнение, включаясь в единый процесс сопровождения.

Основная функция командного состава — чёткая и последовательная ориентация курсантов на определённые пути физического развития, а задача — создать условия для продуктивного движения курсантов по той траектории физической подготовки, которую они сами выбирают в соответствии с рекомендациями наставников.

Иначе говоря, деятельность педагога во многом задается той социально-педагогической системой, в которой реально находится курсант и которая ограничена рамками образовательной среды высшего военно-учебного заведения. Эта заданность и ограниченность профессиональных возможностей и, соответственно, профессиональных обязанностей военного педагога принципиально важна, так как позволяет ему чётко осознать своё место и в жизни высшего военно-учебного заведения, и в жизни конкретного курсанта, выстроить свою систему педагогической деятельности.

Деятельность командного состава в рамках сопровождения предполагает:

- совместный анализ образовательной среды высшего военно-учебного заведения с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для физического развития курсантов, и тех требований, ко-

торые она предъявляет к его психологическим, физическим, интеллектуальным, волевым возможностям и уровню развития;

- определение критериев эффективного педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений;

- разработку и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешной физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений;

- приведение этих создаваемых условий в некоторую систему постоянной работы, дающую максимальный результат.

Педагогическое сопровождение физической подготовки курсантов включает: выявление и использование субъектного опыта самого курсанта; раскрытие способов его мышления; повышение мотивации курсантов; улучшение качества физической подготовки; выстраивание индивидуальной траектории физического развития через реализацию образовательной программы по физической подготовке с учетом личностных и профессиональных потребностей.

В заключение отмечаем, что обоснование уровней педагогического сопровождения физической подготовки курсантов в высших военно-учебных заведениях представляется нам чрезвычайно важным с точки зрения осмысления целей и задач педагогической деятельности командиров и начальников различных управленческих звеньев, офицеров воинских подразделений, которая может быть внедрена и успешно реализована не в единичном авторском исполнении, а как массовая технология социально-педагогической работы.

Библиографический список

1. Дубровский А.В. Физическая готовность курсантов военных вузов: дис. ... д-ра пед.наук. - Пермь, 2003. - 335 с.

2. Копейкин А.Н. Педагогическое сопровождение боевой подготовки будущих милиционеров: дис. ... канд. пед. наук. - Астрахань, 2007. - 179 с.

3. Митрахович В.А. Педагогическое сопровождение формирования профессионализма у военнослужащих контрактной службы // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - Орел, 2011. - № 6(44). - С. 439–446.

Ю.В. Яковлева (г. Ярославль)

Технологии открытого образования как средство развития эмоциональной устойчивости студентов

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития эмоциональной устойчивости как одного из аспектов профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, профессиональное педагогическое образование, высшая школа.]

Annotation. In the article the problem of formation of emotional stability as one of the aspects of professional training of students of pedagogical higher education institutions is regarded.

Keywords: emotional stability, professional pedagogical education, higher school, school conflicts.

XXI век в России сопровождается рядом сложных и противоречивых процессов, которые коснулись и современной системы образования. Они создают такую социокультурную и образовательную ситуацию, решить которую могут только высококвалифицированные кадры. 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 [3].

Многочисленные исследования (Л.М. Аболина, А.А. Баранова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, В.Л. Маришук, В.И. Михеева, А.Е. Ольшанниковой, В.Н. Смирнова и других) 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 сильно 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. Пережив негативные эмоции в период педагогической практики, многие студенты значительно снижают мотивацию дальнейшего профессионального развития [1].

В силу этого решение многих вопросов здоровьесбережения педагогов непосредственно связано с развитием эмоциональной ус-

тойчивости учителей еще на этапе подготовки к профессиональной деятельности.

Термин «эмоциональная устойчивость» имеет большое количество толкований, но проведенный анализ позволил сделать вывод, что эмоциональная устойчивость – это способность личности поддерживать динамическое равновесие между сохранением адекватного поведения в эмоционально значимой ситуации и восстановлением или поддержанием целостности личности, ее комфортного эмоционального состояния после стресса [6].

В процессе изучения этой проблемы нами был проведен анализ образовательных программ по подготовке учителей в высших учебных заведениях, который показал отсутствие целенаправленной работы по данному направлению. В связи с этим нами была поставлена задача определения эффективности средств педагогического инструментария, используемого при изучении дисциплины базовой части федерального государственного общеобразовательного стандарта высшего профессионального образования «Технологии педагогической деятельности». Для этого была разработана соответствующая анкета. Студентам, изучавшим данный курс, предлагалось ответить на вопрос: «Какова, по вашему мнению, степень эффективности педагогических средств, применяемых при изучении курса «Технологии педагогической деятельности» для развития эмоциональной устойчивости? Оцените по четырехбалльной системе: 0 – низкая степень, 1 – средняя степень, 2 – выше средней, 3 – высокая степень эффективности.

Результаты унифицированы и представлены в процентах. В таблице нашли отражение средства с высокой, выше среднего и средней степенью эффективности (табл. 1).

Таблица 1

Эффективные средства развития эмоциональной устойчивости, применяемые при изучении курса «Технологии педагогической деятельности»

Название средств	%	Степень значимости
Метод «Кейс-стади»	95	высокая
Технология «Портфолио»	87	
Ролевые, деловые, имитационные игры	80	
Технология «Образ и мысль»	67	выше среднего

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»	58	средняя
Проблемное обучение	49	
Творческие задания для работы в группе	43	
Дискуссии, беседы	41	
Самодиагностика	41	
Творческие задания индивидуального характера	38	
Лекции, практические занятия, семинары	36	

Из таблицы следует, что студенты считают эффективными те педагогические средства, которые направлены на обеспечение теоретической и практической подготовки к развитию эмоциональной устойчивости. Важно отметить, что в группу средств с высокой степенью значимости входят в основном технологии так называемого «открытого образования». Остановимся подробнее на вариантах использования данных технологий при изучении курса «Педагогика».

Технологии открытого образования ориентированы на создание индивидуальных траекторий развития обучающегося в учебном процессе. Их применение может значительно снизить психологическую нагрузку на учащегося, одновременно поднимая уровень его активности в обучении. К технологиям открытого образования относятся: «Портфолио», «Развитие критического мышления через чтение и письмо», «Образ и мысль».

Технология портфолио – представляет собой комплексную интегративную систему упорядоченных действий и операций, производимых студентом по систематизации личных достижений в той или иной сфере. И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек придерживаются мнения, что портфолио – это не просто папка документов, а спланированная заранее индивидуальная подборка достижений учащегося, имеющая своим назначением систематизацию накапливаемого опыта, четкое определение направления развития, объективную оценку профессионального уровня (будущего) специалиста [3].

Мы разделяем точку зрения исследователей на то, что работа над портфолио способствует формированию умений планировать свое развитие, анализировать собранную информацию. Вместе с этим портфолио может использоваться и для развития мотивации студентов к самостоятельному исследованию, интереса к развитию ЭУ в личной педагогической практике, для предоставления возмож-

ности «рефлексии студентами собственных изменений, для установления связи между предыдущим знанием и новым знанием».

И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек отмечают, что в современной педагогической практике различают портфолио разных видов: практико-ориентированные (в основе анализ практической деятельности), проблемно-ориентированные (в основе решение проблемы), тематические (в основе анализ различных аспектов темы) [3].

В рамках курса «Технологии педагогической деятельности» возможна организация деятельности студентов по оформлению проблемно-ориентированного портфолио. Так, при изучении темы «Профессиональное самосознание педагога» возможно рассмотрение технологии портфолио с позиции его диагностической и презентационной функции, то есть как способа профессионального самосознания будущего педагога, включающего в себя систему отношений личности к будущей профессии, систему представлений о сущности педагогической профессии и требованиях, предъявляемых к личности педагога, систему представлений о своем профессиональном «я». Введение термина «эффективный учитель» и рассмотрение ЭУ как одной из его важнейших профессиональных особенностей.

В результате анализа эффективности применения данной технологии мы пришли к выводу, что проблемно-ориентированное портфолио с точки зрения развития эмоциональной устойчивости может выполнять ряд важнейших функций:

- образовательную – способствует приобретению новых знаний, умений по развитию ЭУ (прежде всего исследовательских и умений по творческой переработке материала);
- диагностическую – позволяет определить уровень развития ЭУ студентов (является средством оценивания);
- рефлексивную – предоставляет студентам возможность приобрести опыт по организации рефлексии;
- мотивационно-презентативную – позволяет студенту представить результаты собственного осмысления проблемы развития ЭУ, повышает мотивацию к её изучению.

Интересны и эффективны с точки зрения развития ЭУ применение во время занятий методических приемов и техник, используемых в рамках технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Reading and Writing for Critical Thinking – РКМЧП). Остановимся на некоторых из них.

Кластер. Задание направлено на выявление и оформление личных смыслов каждого учащегося (до, во время и после общего обсуждения), дает возможность преподавателю получить «обратную

связь» от каждого учащегося.

В центре листа пишется ключевое слово (тема, проблема). Далее вокруг этого слова записываются слова или предложения, которые ассоциируются с этой темой (соединять их черточками). Нужно выписать столько идей, сколько придет в голову, пока не закончится время или не будут исчерпаны все идеи. Важные правила: записывать нужно все мысли, которые приходят в голову, судить о качестве этих мыслей, проверять орфографию – не надо. Не надо останавливаться до того момента, пока не кончится время: даже если мысли иссякнут, можно порисовать на этом же листочке, пока не появятся новые идеи. Нужно постараться найти максимальное количество смысловых связей между идеями и изобразить их на бумаге. Если возникнет необходимость, можно даже перерисовать собственный кластер в систематизированном виде [4].

Например, при изучении темы «Профессиональное самосознание педагога» занятие выстраивается таким образом, что первоначально студенты проводят диагностику собственной самооценки (в профессиональном плане), а после выполняют упражнение «Личность учителя», результатом которого должен стать сначала индивидуальный кластер, содержащий качества личности «идеального педагога», возможно в иерархической последовательности, а после обобщенный кластер, разработанный в процессе общего обсуждения и содержащий наиболее значимые качества, одним из которых является эмоциональная устойчивость педагога.

Чтение с остановками. Прием имеет в своей основе принцип, по которому строится интегральная лекция. Предварительно текст делится на несколько частей. Процесс чтения дробится: от остановки до остановки. Перед чтением преподаватель может задать вопрос: «О чем будет текст?» Свои прогнозы учащиеся основывают только на знании заглавия. Далее читается первый фрагмент. После этого преподаватель может спросить о том, чьи прогнозы оправдались, а чьи нет, и что будет дальше. Затем читается следующий фрагмент, делается остановка - и так до конца текста [4].

Прием дает возможность удерживать внимание на протяжении всего чтения текста; дают материал для обсуждения взаимосвязи эпизодов внутри текста; организует процесс параллельного обсуждения текста и собственного его восприятия; позволяет сделать процесс чтения увлекательным и интересным. С целью развития ЭУ он может применяться во время изучения темы «Функции и направления деятельности классного руководителя»: можно использовать чтение с остановками статьи под названием «Школьные войны» [5], рассказывающей о школьных конфликтах и их причинах.

Технология «Образ и мысль» была разработана в первую очередь для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с целью развития личности ребенка в процессе организации его рефлексивной деятельности по выявлению индивидуально-личностных смыслов произведений изобразительного искусства и памятников культуры. Технология «Образ и мысль» заключается в демонстрации предмета искусства и системе вопросов открытого типа необходимых для организации группового обсуждения [4].

Мы считаем возможным применение этой технологии при организации работы по развитию ЭУ у студентов педагогических вузов, поскольку при ее реализации осуществляются положения, способствующие развитию ЭУ:

- занятие организуется полностью в диалоговой форме;
- рефлексивный характер деятельности;
- иницируется творческая активность;
- совместный характер деятельности учеников, полнота «проживания-переживания»;
- при обсуждении используется активизирующая форма соревнования-обсуждения;
- интерактивная форма занятий.

Технология «Образ и мысль» может быть использована при организации занятий посредством включения в них отдельных заданий, например, упражнение «Эпитеты» предполагает осмысление и анализ эмоциональных состояний человека изображенных на карточках, а также ситуаций вызвавших это состояние. Кроме того, это упражнение может быть интерпретировано следующим образом: вместо карточек с изображением эмоций человека мы используем картины известных или малоизвестных авторов, изображающие ситуации школьной жизни, например, картина А.И. Морозова «Сельская бесплатная школа» (1835-1904); картина Ф.П. Решетникова «Опять двойка» (1952) и др., при этом задание остается прежним. Возможен вариант подбора картин, изображающих школьную жизнь в разные эпохи (века), в таком случае данная технология может реализовываться при изучении темы «Базовые теории и концепции воспитания и развития личности» или в рамках обобщающего семинара по теме «История педагогической мысли» при этом на основе закрепления материала мы выстраиваем новую систему знаний, касающихся эмоционального состояния человека и соответственно его эмоциональной регуляции.

Таким образом, мы видим, что «Технологии открытого образования» обладают потенциалом развития эмоциональной устойчивости, поскольку их реализация предполагает организацию занятий

полностью в диалоговой форме, рефлексивный характер деятельности, проявление творческой активности, совместный характер деятельности студентов, полноту «проживания-переживания», интерактивную форму занятий.

Библиографический список

1. Бусыгина Т.А. Развитие эмоциональной компетентности // Педагогика и психология. Сер. Филология и искусствоведение. – 2008. - № 2. – С. 103-108.

2. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития.- СПб: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003.- 284с

3. Савина Т.А. Формирование эмоциональной устойчивости будущего педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Москва: РГБ ОД, 2010. - 36 с.

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

5. Школьные войны / авт. А. Данилин, И. Лавриненко, В. Попов. – Режим доступа: <http://www.rusrepublic.ru/2010-01-06-00-08-43/62-792002/476-2011-05-18-14-12-46>

6. Яковлева Ю.В. Развитие эмоциональной устойчивости будущих учителей как педагогическая проблема // Ярославский педагогический вестник. Т. 2. Психолого-педагогические науки. – 2013. - № 3. – С. 25-29.

УДК 37.018.46

Е.Р. Гурбатова (г. Иваново)

Совершенствование профессиональной компетентности педагогов в вопросах математического образования дошкольников в условиях дополнительного профессионального образования

Аннотация. Статья посвящена одной из основных задач дополнительного профессионального образования - совершенствованию профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в вопросах математического образования дошкольников. Анализируется особенность математики как учебного предмета. Автором выделяются ведущие компоненты и условия математического образования дошкольников.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, математическое образование, профессиональные компетенции пе-

дагога, преемственность, комбинаторная деятельность, поисковая деятельность.

Annotation. The article is devoted to one of the main objectives of supplementary professional education - improving the professional competence of teachers of preschool educational institutions in matters of mathematical education of preschool children. It analyzes the characteristics of mathematics as an academic subject. The author points out the leading components and conditions of mathematical education of preschool children.

Keywords: additional vocational education, mathematics education, teacher professional competence, continuity, combinatorial activity, search engine activity.

В соответствии с Концепцией развития математического образования в Российской Федерации [6] определены основные направления её реализации на всех уровнях, включая дошкольное и начальное общее образование с обеспечением их преемственности. Система учебных программ математического образования в дошкольном и начальном образовании при участии семьи должна обеспечить: в дошкольном образовании - условия (прежде всего, предметно-пространственную и информационную среду, образовательные ситуации, средства педагогической поддержки ребенка) для освоения воспитанниками форм деятельности, первичных математических представлений и образов, используемых в жизни; в начальном общем образовании - широкий спектр математической активности (занятий) обучающихся как на уроках, так и во внеурочной деятельности (прежде всего решение логических и арифметических задач, построение алгоритмов в визуальной и игровой среде), материальные, информационные и кадровые условия для развития обучающихся средствами математики [6, с. 5].

Развитие профессионально значимых компетенций, необходимых для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом особенностей возрастных и индивидуальных особенностей их развития, формирование психологической готовности к школьному обучению являются, согласно [8, с. 11], одними из основных функций педагога дошкольной образовательной организации (ДОО). Как показывают исследования, проведенные автором в системе дополнительного профессионального образования, выполнение данных функций затруднено по причине недостаточной компетентности педагогов, в том числе, в вопросах математического образования дошкольников в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования. Следовательно, одной из основных задач дополнитель-

ного профессионального образования является совершенствование профессиональной компетентности педагогов ДОО в вопросах математического образования дошкольников.

Главная особенность математики как учебного предмета, вытекающая из самой ее природы, из природы математической деятельности, заключается в том, что уже на элементарных уровнях она оперирует процессами далеко идущего абстрагирования, оперирует с идеальными объектами, представляющими результаты такого абстрагирования. Она формирует и исследует структуры, строящиеся из таких объектов. «Математика оперирует с объектами, уже представляющими абстрагирование от действительного мира и, как правило, обобщающими разнообразные реальные и идеальные ситуации...» [7, с. 102]. Эта особенность математики выделяется как основная в трудах математиков, педагогов, психологов.

И потому математическую деятельность, от самой элементарной (которую естественно называть «предматематической» деятельностью) до ее высших уровней, пронизывает *комбинаторная деятельность*.

Комбинаторная деятельность складывается из следующих видов умственных действий, называемых *комбинаторными процедурами*, таких, как композиции, или конструирования (одних совокупностей из других, одних фигур или схем из других), декомпозиции, или разбиения (множества на подмножества, фигуры или схемы на составные части) и в композиции, или конструировании (одних совокупностей из других, одних фигур или схем из других), декомпозиции, или разбиения (множества на подмножества, фигуры или схемы на составные части) и анализ полученных результатов.

Уже начальные шаги в арифметике натуральных чисел не просто пронизываются комбинаторными процедурами, а состоят из таких процедур. И приобщение ребенка к арифметическим операциям «природосообразно», и, как показывает опыт, продуктивно выражать через соответствующие комбинаторные процедуры. Эта связь арифметики с комбинаторной деятельностью зримо проявляется и в бытующей терминологии. Так, начальные комбинаторные правила называются *правилом сложения* и *правилом умножения*.

Вот несколько примеров задач, обращающих ребенка к комбинаторным процедурам:

1. Разложить кучу палочек $IIIIII$ на какие-нибудь две кучки. Сколькими способами это можно сделать?
2. Разложить кучу палочек $IIIIIIIIIIII$ а) на две равные кучки, б) на три равные кучки.
3. Можно ли кучу палочек $IIIIIIIIIIII$ разложить а) на

две равные кучки, б) на три равные кучки? Сколько можно отбросить палочек или добавить новых, чтобы это стало возможным?

4. Палочки расположены так: IIIII

IIII

IIII

Разбить их на две равные кучки.

5. Демонстрируется один из способов расположения в трех клеточках квадрата, круга и треугольника.



0.

Изобразить другие способы. Сколько всего таких способов?

6. Сколькими способами можно расположить в трех клеточках цифры 1, 2 и 3?

7. Сколькими способами Петя, Маша и Ваня могут расположиться на трехместной скамье?

8. Сколькими способами можно расположить в трех клеточках цифры 1 и 2?

Комбинаторная деятельность рождает активное функционирование целого ряда психологических механизмов, участвующих в математической деятельности, и ведет к их развитию, к развитию их координации. Она является естественным побудительным средством обращения к знаковым средствам, к знаковому моделированию и способствует их освоению и развитию. С другой стороны, использование знакового моделирования несет возможность развития комбинаторных процедур.

Отсюда ясно, что *первичное комбинаторное развитие*, то есть способности к выполнению комбинаторных процедур, должно быть важным компонентом, важным условием готовности к обучению математике. Как нам представляется, близкую позицию представляет А.В. Белошистая, выделяющая в качестве одного из важных компонентов математического развития дошкольников *конструирование* [2]. Благотворность влияния раннего комбинаторного развития детей на их общее умственное развитие и на собственно математическое развитие подтверждается опытом.

Сама отмеченная выше особенность математики с необходимостью приводит к тому, что уже на начальных стадиях ее изучения используются знаково-символические средства. В.В. Давыдов отмечает, что «раскрытие и выражение в символах опосредствованного бытия вещей, их всеобщности есть переход к теоретическому воспроизведению действительности» [4, с. 64].

Познавательльно-учебная математическая деятельность предполагает необходимость перевода одних знаково-символической форм в другие, в том числе перевода визуальных форм в вербальные и обратно. Приобщение к разным видам знаково-символической деятельности целесообразно начинать с дошкольного возраста. Поэтому в приобщении детей к такой деятельности естественно видеть важный компонент дошкольной подготовки - *семиотической компонент*, отвечающий специфике математики.

Принцип *вариативности* должно рассматривать как несущий продуктивность общий дидактический принцип. Этот принцип проявляется в следующих формах: частое использование разных подходов к решению одной и той же задачи; расширение множества контекстов и расширение самих контекстов, в которых ведется рассмотрение новых объектов. Обучение математике особенно нуждается в его воплощении в силу отличающей ее от других учебных предметов существенно большей многоплановости, многоаспектности, проявляющейся уже на самых начальных стадиях познавательльно-учебной деятельности. Следование этому принципу естественно рассматривать и как один из специальных компонентов дошкольной математической подготовки.

Математическая подготовка ребенка дошкольного возраста будет эффективной, если она будет представлять собой целенаправленный процесс формирования характерных свойств и качеств математического мышления. Его общему умственному развитию и собственно математическому развитию будет способствовать обучение, ориентированное не на лобовое развитие понятийного уровня мышления, а на развитие допонятийных форм мышления, так как без их использования невозможно формирование понятийного мышления. Одна из главных причин трудностей, испытываемых многими учащимися при изучении математики, состоит в том, что в обучении в малой степени используются и не получают должного развития допонятийные формы мышления. «Вероятностное обучение, направленное на развитие допонятийных форм мышления как носителей заряда интуиции и эвристичности, следует внедрять в программу обучения не только младших школьников, но уже и дошкольников» [3, с. 43].

Развитие допонятийных форм мышления, происходящее не в последнюю очередь благодаря активной поисковой деятельности, сопровождаемой комбинаторной деятельностью, использованием знаковых средств, знакового моделирования, приводит к формированию ростков понятийного мышления, несущих преобразование самой учебной деятельности.

Поиск, *поисковая деятельность* в самом широком значении этого слова является определяющей для формирования и развития всех психических процессов ребенка, для формирования его сознания, его личности [9, с. 2]. Поисковая активность пронизывает все виды детской деятельности.

Противоречие между устойчивостью психических образований и их изменчивостью – это центральное противоречие развивающейся детской психики. Оно выступает как источник психического развития ребенка. Это противоречие имеет многообразные и специфические формы проявления во всех областях психики: мотивационно-потребностной, познавательной и психики ребенка в целом. Важнейшее условие поддержания высокого уровня активности дошкольников заключается в том, чтобы рост и развитие глобальных, поисковых структур обгонял рост и развитие дифференцированных устойчивых структур. Для нормального психического развития необходимо, чтобы эта тенденция непрерывно возобновлялась и воспроизводилась на все более широкой, универсальной основе [9, с. 7]. А значит, в познавательно-учебной математической деятельности, также как и в процедурах понимания, синтез должен «преобладать над анализом, процессуальность, динамичность – над теоретической систематикой, схватывание целого – над процедурами упорядочения» [1, с. 95-112]. Не правила, не каноны должны доминировать в познавательно-учебной математической деятельности, а динамика восхождения к новым ее уровням.

Приобщение к арифметическим операциям предполагает на известном этапе приобщение к началам *алгоритмической деятельности*. Раннее приобщение ребенка к хорошо работающим алгоритмам, в частности, к алгоритмам осуществления арифметических операций, сузит область его поисковой деятельности на первичной, примитивной базе, сузит возможность развития гибкости его мышления, сузит возможность развития креативного начала. «Обучение математике подобно мифическому Антею: восхождение к теоретическому уровню мышления и его освоение нуждаются в активной подпитке «низшими» его формами. При использовании таких средств новые знания и рождаемые ими новые формы мышления появляются не как осуществляемые извне пристройки к наличествующей системе знаний, а как результаты прорывов изнутри» [5, с. 47].

Итак, *поисковая деятельность* должна быть ведущим средством, ведущим компонентом познавательно-учебной математической деятельности и ее развития. А значит, ведущими формами мышления в этой деятельности должны быть допонятийные его формы, развитие которых ведет к рождению первичных ростков понятийного

мышления. Взаимодействия этих ростков с допонятийными формами в процессах поисковой деятельности ведет к их дальнейшему проращиванию, к их развитию, также как к развитию допонятийных форм и самих этих взаимодействий.

Богатый опыт обучения детей математике свидетельствует о необходимости широкого использования *индуктивного метода*, особенно на ранних стадиях обучения. Логика изучения этого предмета такова, что далеко не всегда количественные отношения четко выделяются и отделяются из пространственных, в объектах выделяются и когнитивно отделяются свойства формы, цвета, величины, веса и объема, при восприятии и представлении движущихся объектов дифференцируется пройденный путь, время движения и скорость. Впервые постигаются родовые отношения, дифференцируются объем и содержание понятий, преодолеваются синкретизм и эгоцентризм, характерные для предыдущих ступеней развития. Становятся возможными самые разнообразные классификации объектов: по цвету, форме и ее разным элементам, по количеству элементов в множествах, и т.д. «Если мы взглянем на исторический процесс рождения и становления знаний, то увидим, что количественно преобладает индуктивный метод. С помощью этого метода происходило постепенное, небольшими шагами, последовательное накопление знаний. Однако качественные скачки, прорывы в рождении знаний проходили с помощью дедуктивного метода. Таким образом, в развитии структур всегда одновременно действуют два закона: дифференциация и интеграция, и стратегия обучения должна основываться на этих законах» [10. с. 76].

В обучении способы изложения материала от *частного к общему* и от *общего к частному*, должны взаимно дополнять друг друга. Но, как показывают результаты психологических исследований, следование методу *от общего к частному* должно быть стратегическим принципом обучения.

Все сказанное относительно специальных компонентов математической дошкольной подготовки делает ясным, что формирование и развитие следующих общих компонентов дошкольной подготовки особенно значимо как средство математической дошкольной подготовки: познавательная мотивация, способность к принятию познавательной задачи, определенный уровень произвольной регуляции деятельности, развитое образное мышление, определенный уровень развития обобщений, вербальной памяти, графических навыков.

В условиях развивающего обучения основной целью математического образования становится *математическое развитие* ре-

бенка, под которым понимается «целенаправленная методическая работа над формированием и развитием основных свойств и качеств математического мышления у каждого ребенка до оптимального для него уровня» [2, с. 11]. Этому в большей степени способствует развитие семиотической функции интеллекта ребенка.

Проектирование образовательного процесса педагогом с учетом ведущих компонентов и условий математического образования дошкольников будет способствовать в дальнейшем обеспечению преемственности дошкольного и начального общего образования.

Библиографический список

1. Автономова Н.С. Метафорика и понимание // Загадка человеческого понимания. - М.: Политиздат, 1990. - С.95-112.
2. Белошистая А.В. Математическое развитие ребенка в системе дошкольного и начального школьного образования: автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (Математика). – М., 2004. – 96 с.
3. Гурбатова Е.Р. Роль допонятийных форм мышления в обучении детей математике [Текст] / Гурбатова, Е.Р. // Педагогика. - 2004. - № 6. - С.44-45.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения // М.: ИНТОР, 1996 - 544с.
5. Поиски метода и методы поиска (онтогенетический подход к обучению математике). Ч.1 / С.Р. Когаловский; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «ШГПУ». - 2-е изд.; доп. - Шуя: Изд-во Весть ГОУ ВПО «ШГПУ», 2008. - 284 с.
6. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. - М., 2013.
7. Наглядное моделирование в обучении математике: теория и практика: Учебное пособие / Под ред. Е.И. Смирнова. - Ярославль: ИПК «Индиго», 2007. – 454 с.
8. Поддьяков Н.Н. Основное противоречие развивающейся психики ребенка [Текст]/ Н.Н. Поддьяков // Педагогика. -2000. -N 1. - С. 12-20.
9. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). - М., 2013.
10. Тестов В.А. Стратегия обучения математике. Монография. - М., «Технологическая школа бизнеса», 1999. –303 с.

М.А. Варзанова (г. Рыбинск, Ярославская область)

Использование тренинга в подготовке педагогов к преодолению сопротивлений инновационным изменениям

Аннотация. На основе отечественных исследований выявляются требования и принципы проведения педагогических тренингов, дается характеристика тренинга, направленного на подготовку педагогов к преодолению сопротивлений в инновационной деятельности.

Ключевые слова: сопротивление инновациям, технология, педагогический тренинг, готовность педагогов к преодолению сопротивлений в инновационном процессе.

Annotation. On the basis of domestic research the article identifies the requirements and principles of pedagogical training, describes the training aimed at preparing teachers for pre- overcoming resistance to innovation.

Keywords: resistance to innovation, technology, pedagogical training, readiness of teachers to overcome the resistance in the innovation process.

Проблема сопротивлений инновационным изменениям на этапе модернизации образования требует пристального рассмотрения. Учитывая современные тенденции в развитии образования необходимо заметить, что инновации внедряются ежегодно: 2011 – 2012 – введение ФГОС, 2013 – принятие федерального закона «Об образовании», 2014 – 2015 – переход на ФГОС 3+. Многие педагоги не готовы к таким изменениям, что проявляется в сопротивлениях инновациям. Проблема сопротивления встречается в любой организации, переживающей внедрение различных новшеств, особенно если эти новшества внедряются сверху вниз. Соответственно возникновение сопротивлений характерно и для педагогов. В связи с этим, существует необходимость в выборе технологий подготовки педагогов к преодолению сопротивлений инновационным изменениям.

Нами был разработан и апробирован курс «Подготовка педагогов к преодолению сопротивлений инновационным изменениям», интегрирующий теоретический, методический, психологический аспекты и направленный на формирование компетентности педагогов в данной сфере.

Задачами курса являются развитие следующих компетенций:

- способность использовать инновационные технологии в практической деятельности;
- готовность использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной работы;
- способность ориентироваться в современных технологиях и

программах с учетом потребностей образовательной среды;

- уметь организовывать рефлексию профессионального опыта.

Структура курса представлена разделами: «Педагогический инновации и сопротивления в инновационном процессе» (теоретический блок), «Установки и стереотипы как основа сопротивлений в инновационном процессе» (теоретико-практический блок), «Развитие инновационного потенциала мышления» (практический блок), «Методы преодоления сопротивлений в инновационном процессе» (теоретико-практический блок).

В основе курса лежит система тренинговых занятий, направленных на развитие инновационного мышления и преодоление стереотипов мышления в педагогической деятельности, что позволяет снизить сопротивления инновационным изменениям.

Тренинг – форма организации обучения, позволяющая не просто научиться применять способы преодоления сопротивлений в инновационном процессе, но и формирующая владение этими способами на уровне навыков, что позволяет в дальнейшем активно применять их на практике.

Для эффективного проведения тренинга следует учитывать следующие требования: наличие четкой программы тренинговых занятий и плана тренинга, соблюдение структуры тренинга (разминка, основное содержание, рефлексия), отдельное помещение, психологическая компетентность ведущего. Помимо общих организационных требований необходимо помнить об основных принципах групповой работы, определенные Д.В. Журавлевым: принцип предоставления участникам тренинга полной информации о работе группы (целях, задачах работы, требованиях к участникам), принцип конфиденциальности, принцип добровольности, принцип обеспечения психологической и физической безопасности участников группы [2].

Первое занятие тренинга направлено на осознание педагогами своих педагогических стереотипов.

Для мотивации участников предлагается упражнение: педагоги по кругу передают лист, в котором каждый пишет, что из общепринятого не устраивает его в учительской работе.

Далее педагоги заполняют таблицу, в которой необходимо привести пример какого-либо вида стереотипа в педагогической практике и предложить метод его преодоления. Среди вариантов преодоления стереотипов педагоги предлагают следующие: «Избирательное (однобокое) восприятие можно преодолеть, посмотрев на объект или явление с другой стороны»; «чрезмерное обобщение можно преодолеть, выяснив, есть ли положительные примеры» и др.

В ходе рефлексии каждый педагог делится своими выводами относительно наличия у него сопротивлений и вариантов их преодоления наиболее эффективных для него лично.

Следующее занятие направлено на выявление достоинств и недостатков инноваций, формирование представлений о многогранности инноваций и развитие инновационного мышления. Педагоги объединяются в несколько подгрупп, каждая из которых обсуждает какое-либо современное нововведение в образовании. Результатом обсуждения становится сравнительная таблица достоинств и недостатков новшества. Далее каждая подгруппа представляет свою работу для всеобщей дискуссии.

Другое занятие направлено на развитие инновационного мышления. Педагогам предлагается выявить признаки обычного и инновационного мышления, занося их в специальную таблицу. После заполнения идет обсуждение предложенных признаков, что способствует осознанию особенностей своего мышления и развитию рефлексии. С целью закрепления результата педагогам предлагается выполнить несколько тренинговых упражнений, направленных на развитие инновационного, творческого мышления.

Целью итогового занятия является выявление способов преодоления сопротивлений инновационным изменениям. Тренинг включает в себя обсуждение способов преодоления сопротивлений на примерах конкретных инноваций: внедрение ФГОС; введение БРС; развитие дистанционного обучения и т.п. В процессе обсуждения чаще всего педагоги указывают следующие способы:

- участие в инновационной деятельности;
- саморазвитие и самосовершенствование;
- обучение на специальных курсах.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о то, что тренинг является достаточно эффективной технологией, позволяющей повысить готовность педагогов к преодолению сопротивлений в инновационной деятельности.

Библиографический список

1. 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: ЯГПУ, 2012. - 316 с.
2. Жуков Ю.М., Журавлёв А.В., Павлова Е.Н. Технологии командообразования. – Москва: Аспект Пресс, 2008.
3. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе: монография; под ред. Л.В. Байбородовой, И.Г. Харисовой.

совой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 181 с.

4. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2002. – 232 с.

УДК 37.378

А.Б. Разумова (г. Ярославль)

Технология формирования профессиональной мобильности студентов

Аннотация. Представлен опыт формирования профессиональной мобильности студентов с помощью инновационных информационных образовательных технологий. Мобильность обеспечивается благодаря предоставлению свободы и гибкости процесса обучения, доступности и социального равноправия.

Ключевые слова: Болонская декларация, Болонский процесс, профессиональная мобильность, инновационные информационные образовательные технологии.

Annotation. The article presents the experience of the formation of professional mobility of students through the innovative educational information technologies. Mobility is ensured by providing the freedom and flexibility of the learning process, accessibility and social equity.

Keywords: The Bologna Declaration, the Bologna process, professional mobility, educational innovative information technology.

Опираясь на документы Болонского процесса, определим приоритеты в сфере образования:

- 1) обеспечение качества высшего образования, разработка взаимно разделяемых критериев и методологий по контролю качества;
- 2) переход на двухуровневую систему обучения;
- 3) поддержка мобильности студентов, преподавательского состава и административного персонала;
- 4) введение системы кредитов, способствующей студенческой мобильности и разработке международных учебных планов;
- 5) принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней для облегчения трудоустройства и упрощения академического признания для дальнейшего обучения;
- 6) более активное включение студенческих общественных организаций в процесс управления вузом, создание необходимых условий для учебы и проживания студентов;
- 7) поддержка европейского измерения в высшем образовании,

разработка и внедрение дополнительных модулей, курсов, учебных планов с европейским содержанием, ориентацией или организацией;

8) поддержка привлекательности европейского пространства высшего образования, выражая готовность к дальнейшему развитию стипендиальных программ для студентов из третьих стран, регулирование транснациональных обменов в высшем образовании на базе академических ценностей;

9) обучение в течение всей жизни, охватывающее широкий диапазон гибких траекторий обучения, возможностей, методик и предусмотреть соответствующее использование кредитов.

Политика в области образования в нашей стране осуществляется, руководствуясь принципами Болонской Декларации, положения которой приняты для нас характер международных обязательств, подлежащих исполнению.

«Болонский процесс задумывался и создавался для того, чтобы все люди могли наиболее адаптивно и эффективно с учетом собственных интересов и индивидуальных представлений выбирать свою образовательную программу и учиться в разных странах» [3]. Эта форма активности, подвижности студента определяется как профессиональная мобильность.

Профессиональная мобильность обычно рассматривается как способность и готовность человека к смене своей трудовой деятельности (профессии). Она предполагает возможность перемещения специалиста по должностной вертикали и горизонтали (из одной отрасли в другую) [4]. Одним из факторов достижения профессиональной мобильности является образование. Будущее современное образование за инфокоммуникационными технологиями, учитывающими большое количество нюансов отвечающих индивидуальным интересам студента. Лекционно-семинарская модель комфортная, но пассивная, готовившая исполнителей, сменяется практикоориентированной моделью, которая предусматривает подготовку инноваторов. Технологии электронного обучения способствуют созданию обстановки, в которой слушатель, студент чувствует себя свободным, полностью мотивированным, готовым к творческой работе.

Новые технологии обеспечивают качественный, актуальный, обновляемый электронный учебно-методический комплекс, новое качество аудиторных занятий, подготовки к самостоятельной работе студента, которая занимает центральное место в учебном процессе.

Использование инновационных образовательных технологий позволяет развить у студента не только навыки овладения новой техникой и технологией, но и приобретать знания, умения в тех областях наук, которые интересны и необходимы для дальнейшей про-

фессиональной деятельности. Современные информационные технологии новейшие разработки позволяют выстраивать студенту свою собственную траекторию обучения, «набирать» необходимые курсы [5].

Платформа Web 2.0 позволила создать виртуальную среду непрерывного образования. Теперь есть возможность не только стационарного размещения учебных материалов, но и общения, диалога с преподавателями, коллегами.

Студенты и аспиранты, получая авторизованный доступ, в любой момент времени, из любой точки города, страны, мира получают возможность узнать о расписании занятий, о сроках и содержании заданий, послушать запись или, подключившись в заранее указанное время, прослушать лекцию преподавателя – вебинар. Вебинар оказывается наиболее востребованной формой общения с преподавателем или научным руководителем в случае невозможности личного присутствия. Не только послушать, но и задать вопросы, сразу же, в прямом эфире получить на них ответы, поучаствовать в on-line опросе. На порталах размещаются лекции-презентации по темам дисциплины, записи лекций-вебинаров, ссылки на полнотекстовые не только электронные учебники, но и ресурсы по соответствующим курсам в информационно-библиотечном центре. Полезные ссылки на сайты, информация которых также позволяет освоению дисциплины, выполнению самостоятельных, курсовых, дипломных работ. Доступ к журналам, тематическим рубрикам, содержащих актуальную статистическую и аналитическую информацию. Формируется собственная библиотека по дисциплине, содержащая лучшие отчеты, доклады студентов и аспирантов. Учебный портал открывает широкие возможности для творчества. Например, wiki-библиотека – это процесс коллективного творчества, возможность совместной работы преподавателя и студента по определенной теме в одном «поле доступа», где одновременно представляются точки зрения или пути решения поставленной задачи студентами группы или даже потока. Эти технологии дают как минимум такие преимущества как: свобода и гибкость (самостоятельное планирование студентом траектории обучения), доступность и социальное равноправие (обучение вне зависимости от места проживания, состояния здоровья, занятости).

Информационные ресурсы предназначаются для самоподготовки, самоконтроля и итогового контроля знаний обучающихся. Новые форматы системы позволяют создавать управляемые тесты. Сначала студент, аспирант имеет возможность пролистать краткое содержание уже изученной дисциплины, темы, раздела, а затем пройти по нему тест. В случае неудачной попытки, он автоматически

«отсылается» к теоретическому материалу, знания которого не удовлетворяют положительной оценки.

При переходе на кредитно-модульную систему студент может оценить результаты своей деятельности, а также сравнительную рейтинговую оценку в балльной - рейтинговой системе. Кредитно-модульную систему называют также нелинейной организацией учебного процесса. Нелинейная система обучения - способ организации учебного процесса, при котором обучающиеся имеют возможность индивидуально планировать последовательность образовательного процесса. Введение кредитов и модулей позволяет студентам учиться по индивидуальным планам, самостоятельно выстраивая свою образовательную траекторию. Этому способствуют новые информационные образовательные технологии. Каждый студент выбирает такую траекторию обучения, которая для него лучше всего подходит: мотивирует, позволяет максимально раскрыть и развивать свои способности, создает наилучшие условия для освоения знаний и компетентностей, приобретения социального опыта. Очень существенно, чтобы человеку было интересно учиться, чтобы он получал удовольствие и от достигаемых результатов, и от самого процесса учебы.

Преподаватель имеет широкие возможности оценки стараний студента и аспиранта. Он видит, какой теоретический материал, когда и сколько времени изучался; каков результат прохождения тестов самоконтроля; сделать замечания по отчету, размещенному студентом; поучаствовать в совместном написании статьи в wiki- библиотеке. Не только студент и аспирант может обратиться к преподавателю в удобное для него время, но и преподаватель отвечает студенту тогда, когда это ему удобно. Это позволяет эффективно планировать рабочее время и создавать комфортные условия преподавательской деятельности. Например, лекцию - семинар возможно проводить там, где это удобно нам в данное время, не только с рабочего места, но и из дома, во время командировки. Для этого важно лишь, чтобы был доступ к интернету, презентация лекции уже содержится в библиотеке ресурса и используется, когда это требуется.

Эти технологии позволяют создавать гибкие модульные образовательные курсы, именно такой подход способствует формированию профессиональной мобильности будущего специалиста.

Библиографический список

1. The European Higher Education Area Joint Declaration of European Ministers of Education (The Bologna Declaration of 19 June 1999). (Совместная декларация министров образования стран Евро-

пы на встрече в Болонье 19 июня 1999 г. *1, С. 146–154).

2. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education. Berlin, 2003 (Формирование Европейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берлин 2003 г. *3, С. 398–409).

3. Департамент международного сотрудничества в образовании и науке Министерства образования и науки Российской Федерации: официальный сайт. – Режим доступа: [//http://dic.edu.ru/news/2760/](http://dic.edu.ru/news/2760/)

4. Зверева Н., Шевченко С., Каткова О. Подготовка выпускника к социальной и профессиональной мобильности // Высшее образование в России. - 2006. - №6. - С.89-92.

5. Кабанова Л.В. Современные образовательные технологии как инструмент массовой коммуникации // Инновации. Бизнес. Образование. 2010: сб. материалов международ. форума (Ярославль, 2-3 ноября 2010). - Ярославль: РИО Академии МУБиНТ, 2010. - С. 163-166.

УДК 379.835

А.С. Пятков (г. Кокшетау, Казахстан)

Обучение детей основам демократической и правовой культуры в условиях летнего лагеря

Аннотация. В статье дается описание программы профильной смены летнего лагеря, посвященной воспитанию демократической культуры детей. Осуществляется анализ наиболее эффективных форм и методов работы по решению поставленных задач.

Ключевые слова: демократическая культура, правовая культура, летний лагерь, президентская форма правления.

Annotation. The article describes the changing profile of the program of a summer camp. The program is dedicated to the democratic culture given to children. It carried out an analysis of the most effective forms and methods for solving some problems.

Keywords: democratic culture, legal culture, summer camp, presidentialism.

В современных образовательных условиях отчетливо видно противоречие между новыми требованиями общества и прежними педагогическими стереотипами формирования личности, между новыми возможностями социальной активности человека, связанными с изменениями в социально-экономической и политической ситуа-

ции и традиционными подходами, ограничивающими возможности включения детей и подростков в различные формы делового и досугового общения.

Защита прав и законных интересов детей, профилактика жестокого обращения с ними, в том числе и различных видов эксплуатации, является приоритетом образовательной политики Республики Казахстан и находится на особом контроле Президента страны Н.А. Назарбаева.

В детском оздоровительном центре «Звездный» управления образования Акмолинской области (с. Катарколь Бурабайского района) с 5 по 14 августа состоялась летняя профильная смена по профилактике трафика «Остановим торговлю людьми вместе». В этой профильной смене приняли участие 50 детей из малообеспеченных семей в возрасте 10-14 лет из различных регионов Акмолинской области.

Организаторы летнего отдыха определили цели данной смены:

- обучение детей мерам безопасности в отношении преступлений, связанных с торговлей людьми;
- развитие умений и навыков безопасной жизнедеятельности как средств личной защиты;
- освоение детьми в игровой форме основ Законодательства Республики Казахстан в области предотвращения торговли людьми.

Достижение поставленных целей было связано с реализацией следующих направлений работы:

- разъяснение прав детей в свете Конвенции о правах ребенка и действующего Законодательства Республики Казахстан;
- воспитание у детей основ правовой культуры, нравственно-духовных ценностей, гражданского самосознания и способности к социальному творчеству;

2. Главным воспитывающим фактором правовой школы была комплексная деловая игра по созданию детской Республики «ЖасStar» с президентской формой правления и со всеми необходимыми институтами: учреждением гражданства, принятием Конституции, законодательной базы, в том числе Гражданского и Уголовного Кодексов, назначением Правительства, необходимых исполнительных государственных органов: министерств и ведомств. Индивидуальные и коллективные формы работы в лагере осуществлялись с использованием традиционных методов (разъяснение, беседы, наблюдения, поручения, конкурсы рисунков, плакатов, утренники, праздники, экскурсии) с использованием принципов и способов интерактивного обучения (социально-психологические тренинги, роле-

вые игры, дискуссии); в которых дети не просто «проходят» что-то, а проживают те или иные конкретные ситуации, а также активные методики коллективно-творческого воспитания. Одним из важнейших средств и методов организации воспитательного пространства являлось создание органов детского самоуправления, обеспечивающих самостоятельность в принятии решений и самореализацию детей.

Ежедневно проводились заседания Правительства во главе с Президентом Республики «ЖасStar», обсуждались значимые вопросы граждан республики и разрабатывался план работы на следующий день.

На протяжении всей смены с ребятами велись разнообразные по содержанию индивидуальные и коллективные формы работы.

Дети с желанием участвовали в ролевых играх по следственной тематике, судопроизводству, поимке преступников. Представители органов Прокуратуры и МВД проводили для ребят практические знания по основам законодательства Республики Казахстан в области предотвращения торговли людьми. На этих занятиях дети осваивали роли судьи, прокурора, полицейских, медиков, психологов. Каждый выполнял свои игровые профессиональные обязанности с удовольствием и, как правило, со знанием дела. На практических занятиях разыгрывались сюжеты вербовки молодых людей через различные агентства, подписывались договоры, контракты. При этом детально разбирались мотивы сторон: что главное в договоре, на что нужно обратить внимание, с какого возраста дети могут работать, на каких работах, продолжительность рабочего дня. Также было инсценировано похищение людей, следственно-розыскные мероприятия.

Дети познакомились с деятельностью прокуратуры, полиции, судебных органов, с такими понятиями, как следствие, предварительное заключение, судебный процесс, защита, меры пресечения и пр.

Каждый прожитый день в лагере, в Республике «ЖасStar» завершался показом обзорного фильма с новостной аналитической информацией.

Итогом комплексной деловой игры был показательный судебный процесс, где в главных и второстепенных ролях принимали участие дети, а экспертами были настоящие профессионалы, представители различных правозащитных, правоохранительных органов РК, а также представители международной организации по миграции.

Всем участникам летнего лагеря, а также гостям, наглядно было продемонстрировано, что у каждого человека, гражданина Казахстана, в том числе и ребёнка, есть не только гарантированные Законом права, но и обязанности, как перед самим собой, так и перед

другими людьми, перед государством и обществом.

Основными результатами работы профильной смены, таким образом, можно считать повышение уровня правовой культуры участников летнего лагеря и уровня профессиональной компетенции взрослых участников педагогического процесса в отношении работы по защите прав детей и профилактике детского трафика.

Раздел 4. Технологический подход при изучении педагогических дисциплин

УДК 372.8

Л.В. Байбородова (г. Ярославль)

Технологический подход к изучению педагогических дисциплин

Аннотация. Характеризуются требования к технологическому подходу в подготовке педагогических кадров, раскрывается значение технологичности в образовательном процессе, подчеркиваются возможности и значение педагогических дисциплин в реализации данного подхода, предлагаются различные способы реализации технологического подхода при изучении педагогических дисциплин.

Ключевые слова: технологический подход, технологичность, технология, педагогические дисциплины, подготовка кадров.

Annotation. The requirements to technological approaches in teacher training are characterized, the technological value in the educational process is revealed, the opportunities and the value of pedagogical disciplines in the implementation of this approach are highlighted, and the article offers a variety of ways to implement the technological approach in the study of pedagogical disciplines.

Keywords: technological approach, technology, technology, teaching discipline, training.

Подготовка педагогических кадров – это технологичный процесс, который подчинен поставленным целям и задачам и гарантирует достижение намеченных результатов на каждом этапе образования.

Обеспечивая технологичность подготовки кадров необходимо учитывать следующие **требования** [1]:

-диагностично заданная цель, т.е. проектируя образовательный процесс, необходимо определить цели на основе диагностики исходного состояния этого процесса;

-представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практически задач с ориентирами и способами их решения, что предусматривает реструктурирование изучаемого материала в виде определенных блоков, каждая из которых включает в себя познавательную задачу;

-жесткая логика этапов организации деятельности студентов, усвоение материала (любая технология четко выстроена, должна состоять из последовательности шагов, основанной на внутренней логике и ведущей к результату);

-адекватная предыдущим требованиям система способов взаимодействия участников образовательного процесса на каждом этапе образования друг с другом и с информационными средствами;

-личностно-мотивационное обеспечение деятельности преподавателей и студентов (свободный выбор, жизненный и профессиональный смысл для обеих сторон);

-указание границ допустимого отступления от алгоритмической и от свободной деятельности педагога (с одной стороны, четкая последовательность педагога, а с другой – определенная свобода, возможность вариаций в зависимости от меняющихся условий обучения студентов);

-применение в образовательном процессе новейших средств и способов освоения информации.

Технологичность образовательного процесса в вузе имеет несколько значений:

-четкая, логичная последовательность организации образовательного процесса в вузе, в каждом его подразделении в соответствии с поставленными задачами и планируемыми результатами;

-использование технологий проектирования образовательного процесса в вузе и каждого его субъекта;

-организация подготовки будущих педагогов с использованием современных технологий;

-освоение студентами в процессе обучения на личном опыте технологий, которые будут востребованы в дальнейшей профессиональной деятельности.

Инновационные процессы, характерные для современных образовательных организаций, создание авторских образовательных программ и проектов развития образовательных учреждений предполагают подготовку профессионалов, владеющих современными педагогическими технологиями, которые обеспечивают творческую и исследовательскую деятельность педагогов и детей.

Педагогические дисциплины занимают особое место в реализации технологического подхода к подготовке будущего учителя, потому что одна из главных задач изучения этих дисциплин — это овладение современными образовательными технологиями. Именно на занятиях по педагогике студент должен включаться в различные виды будущей профессиональной деятельности, развивать свою субъектности, индивидуальность как педагог, овладевать навыками самоорганизации, самоанализа, проектирования профессиональной деятельности.

Преподаватели кафедры педагогических технологий ЯГПУ определили и реализуют ряд **исходных позиций, учет которых позво-**

ляет 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. Построение образовательного процесса при изучении педагогических дисциплин — это образец для студента того, как должен действовать педагог, проектируя свою деятельность, как регулировать систему взаимодействия участников образовательного процесса.

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.

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. Каждое учебное занятие, воспитательное мероприятие или событие важно рассматривать как способ освоения студентами современных педагогических технологий, которые возможно использовать в дальнейшей профессиональной деятельности.

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 изучения данного курса 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.

Образовательный процесс в вузе должен строиться на основе разнообразных педагогических технологий:

- технологий обучения (организация коллективной познавательной деятельности, развивающие технологии, модульное обучение, разноуровневое обучение, информационно-коммуникационные технологии и др.);

- технологии психолого-педагогического сопровождения в особых жизненных ситуациях, технологии решения педагогической проблемы, технологии педагогической поддержки и т.п.;

- технологии самоорганизации деятельности;

- технологии проектирования индивидуальной деятельности;

- коммуникативных технологий;

- технологии организации деятельности коллектива;

- технологии развития самоуправления;

- технологий современного оценивания (портфолио, рейтинг, критериальное оценивание, карта личностного и профессионального роста и др.).

Все эти технологии можно освоить при изучении педагогических дисциплин. Целесообразно определить, какая тема и с использованием каких технологий может быть освоена. Отметим ряд частных технологий, которые можно характеризовать как субъектно-ориентированные, современные, коммуникативные, проблемные, интерактивные: «Дебаты», «Чтение и письмо через критическое мышление», «Кейс-обучение», «Образовательное событие» и др. В связи с тем что значительное место в образовательных организациях отводится *исследовательской и проектной деятельности*, будущим педагогам необходимо приобрести собственный опыт такой деятельности. Каждый преподаватель предусматривает изучение дисциплин на основе метода проектов и организации проектной деятельности студентов в учебное и внеучебное время, в процессе самостоятельной работы, взаимодействие с коллегами при выполнении будущими педагогами комплексных, интегративных проектов.

Доступна и эффективна для изучения ряда тем технология

«Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), особенности которой заключаются в том, что она

- обучает мышлению, то есть способам и приемам интеллектуально-познавательной деятельности;

- формирует новый стиль мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения, альтернативности принимаемых решений;

- обеспечивает формирование культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения ее важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения;

- стимулирует самостоятельную поисковую деятельность;

- предполагает не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения;

- предусматривает диалоговый режим занятий, совместный поиск решения проблем, а также «партнерские» отношения между педагогом и студентами;

- ориентирована на личный опыт и интересы студентов.

Важно *в процессе изучения педагогических дисциплин* освоить *дискуссионные технологии*, стимулирующие развитие рефлексивного мышления студентов. Главными чертами учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями, идеями, суждениями в группе ради поиска истины, причем все принимают участие в организации этого обмена. Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников, то есть обращении учеников друг к другу и к учителю для углубленного разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы. Характерной чертой дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждению, соблюдению его правил всеми участниками. Наиболее эффективна дискуссия на этапах закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

Особое место в современном образовании занимают информационно-коммуникационные технологии, назначение и место которых в образовании обозначено в профессиональном стандарте педагога. Информационно-коммуникационные технологии повышают мотива-

цию к обучению, развивают познавательные интересы студентов, позволяют организовать самостоятельную, творческую и исследовательскую деятельность, самоконтроль и самоанализ, рефлексию. Применение ИКТ приобретает особое значение: обеспечивает вариативность обучения студентов, расширяет сферу их общения, обогащает их контакты, разнообразит образовательную деятельность, развивает самостоятельность студентов.

Опыт освоения рассмотренных выше технологий в вузе студент успешно переносит в свою профессиональную деятельность.

Многообразие технологий обуславливает необходимость их обоснованного выбора, критериями которого являются:

- личностный опыт студентов, уровень его представлений, изменений, взаимодействия, индивидуального творчества, рефлексии;

- возможность выбора студентами объектов изучения, темпа обучения, способа освоения информации, форм контроля и оценки результатов;

- получение индивидуального образовательного продукта, который отражает личностный и профессиональный рост студента, достижения им поставленной цели;

- реализация всех компонентов содержания образования (развитие компетентностей, всех сфер индивидуальности, освоение различных видов и сфер деятельности и др.).

Преподавателям вуза важно предусмотреть проведение анализа занятия или мероприятия, изучаемого курса с точки зрения освоения студентами новых технологий, чтобы сформировать у будущих педагогов потребность и способность осознанного, обоснованного выбора и использования современных педагогических технологий при воспитании и обучении детей.

Условиями реализации технологического подхода к подготовке кадров являются:

- подготовленность преподавателей вуза, работников образования, которые руководят педагогической практикой студентов, к использованию современных образовательных технологий;

- согласованность действий преподавателей вуза, кафедр в применении технологий подготовки будущих педагогов;

- стимулирование инновационной и исследовательской деятельности участников образовательного процесса в вузе;

- управление освоением и внедрением новых технологий в образовательный процесс на уровне вуза, факультета, студенческой группы;

- постоянное обновление учебно-методического, научного, информационного обеспечения подготовки педагогических кадров.

Библиографический список

1. Слостенин В.А. Современные подходы к подготовке учителя // Педагогическое образование и наука. – 2000. - №1. - С.44-51.
2. Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии: учебное пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.

УДК 378

Е.Ф. Сиващинская (Республика Беларусь, г. Брест)

Технологический подход в преподавании учебной дисциплины «Педагогика» в вузе: опыт реализации

Аннотация. В статье раскрываются некоторые теоретические и практические аспекты реализации компетентностного и технологического подходов в преподавании учебной дисциплины «Педагогика», анализируется опыт работы автора в данном направлении.

Ключевые слова: компетентностный подход, технологический подход в преподавании учебной дисциплины «Педагогика»; образовательная технология.

Annotation. The article describes some of the theoretical and practical aspects of the implementation of competence-based and technological approaches to teaching the discipline "Pedagogy", analyzes the experience of the author in this direction.

Keywords: competence-based approach, technological approach in teaching the discipline "Pedagogy"; educational technology.

Одна из профессиональных проблем, которая беспокоит в настоящее время преподавателей учебной дисциплины «Педагогика», в том числе и автора данной статьи, заключается в том, что привычка студентов вузов «получать готовые знания» обуславливает в дальнейшем их неспособность применять эти знания в своей профессиональной деятельности. По нашему убеждению, решить указанную проблему можно только на основе технологического подхода, являющегося процессуальной составляющей компетентностного подхода, в преподавании вышеназванной дисциплины.

Отметим, что требование осуществления этих подходов обусловлено становлением культуры информационного общества, приводящей к тому, что «знаниевое» образование утрачивает свою целесообразность и эффективность. Востребованным становится «специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-значимым опытом» [1, с. 8]. Следовательно, реализация компе-

тентностного подхода предполагает обновление целей-результатов, содержания, технологий обучения педагогике как учебной дисциплине.

Рассмотрим некоторые аспекты обозначенной проблемы. Как известно, при компетентностном подходе цель и задачи высшего профессионально-педагогического образования соотносятся с социально-профессиональной компетентностью (И.А. Зимняя, О.Л.Жук и др.), которая является результатом овладения социальными, коммуникативными, информационными, академическими, собственно профессиональными компетенциями как единством освоенных знаний, умений, ценностей и соответствующего опыта.

Следует подчеркнуть, что в ходе профессионального образования будущих педагогов решаются две группы задач: ближайшие задачи (овладение студентами содержанием общенаучных и специальных дисциплин) и перспективные (пролонгированные) задачи (овладение соответствующими компетенциями и, как следствие этого, формирование основ социально-профессиональной компетентности). Учебная дисциплина «Педагогика» вносит существенный вклад в решение вышеназванных задач, так как в процессе её изучения у студентов формируются профессионально-педагогические компетенции, которые собственно и определяют уровень овладения профессиональной деятельностью. Эти компетенции состоят из обобщенных психолого-педагогических знаний, умений формулировать проблемы и решать задачи профессионального характера, разрабатывать проекты (в том числе междисциплинарные, прикладные), рефлексировать и обеспечивать их выполнение в профессионально-педагогической деятельности. Овладевая профессионально-педагогическими компетенциями, студенты осваивают опыт учебной, проектной, исследовательской, организаторской, коммуникативной, рефлексивной и иных видов деятельности.

Таким образом, компетентностный подход усиливает прикладной, профессионально-ориентированный аспекты содержания обучения педагогике, преобладания в нем ценностно-смысловых и деятельностных компонентов. Иначе говоря, происходит переориентация содержания дисциплины «Педагогика» «от «декларативных» (знать, «что») знаний к процедурным (знать «как») и ценностно-смысловым (знать «зачем и почему») знаниям [2]. При этом, как справедливо подчеркивает О.Л. Жук, знаниевый компонент выполняет не главную, а ориентировочную роль, что позволяет перейти от воспроизведения знаний к организации и применению знаний для решения профессиональных, социальных и личностных проблем.

Процессуальный аспект компетентностного подхода к препода-

даванию учебной дисциплины «Педагогика» представлен технологическим подходом, который реализуется посредством образовательных технологий, обеспечивающих формирование необходимых профессионально-педагогических компетенций. Без технологического подхода к преподаванию невозможно сформировать научно-педагогическое знание на уровне понимания и применения; профессиональный опыт и его составляющие (когнитивный, методологический, исследовательский, ценностно-смысловой, проектный, «компетентностный» и др.); субъектность будущего педагога, в том числе его мотивированность на непрерывное самообразование. Реализуя технологический подход в рассматриваемом контексте, важно осознавать специфические механизмы овладения обучающей и воспитательной деятельностью. Мы разделяем вывод В.В. Серикова о том, что не существует априорного педагогического знания, допускающего его прямое наложение на педагогическую реальность. Знание, на которое опирается педагог в решении тех или иных образовательных задач, всегда привязано к конкретной ситуации. Значение учебной дисциплины «Педагогика» состоит в том, что в процессе её изучения создается образ педагогической реальности, образ предмета деятельности и представление о роли и позиции педагога в создании обучающей или воспитывающей ситуации. Ориентируясь в дальнейшем на этот образ, учитель и выстраивает решение конкретной педагогической задачи [3]. Способность переходить от какой-либо общей теоретической схемы к педагогической реальности, лежащая в основе профессиональной компетентности педагога, развивается у студентов только при условии реализации технологического подхода в обучении педагогике как учебной дисциплине.

Осуществляя выбор образовательных технологий, способствующих формированию у студентов начальной профессионально-педагогической компетентности, мы следовали дидактическому принципу, сформулированному в свое время И.Я. Лернером: каждый элемент содержания образования (вид опыта) связан со своими специфическими методами и технологиями его освоения. Кроме того, нами учитывался вывод ученых о том, что для освоения знаниевого опыта (понимание и воспроизведение теоретических идей и понятий), будут востребованы объяснительно-иллюстративные или знаниево ориентированные технологии; опыта известных способов деятельности - инструктирующие и тренинговые технологии; опыта творческой деятельности – проблемные, исследовательские, интерактивные технологии; личного опыта – контекстные, диалогические, создания ситуаций свободного выбора, коллизийных ситуаций, исполнения различных социальных ролей; «компетентностно-

го» опыта, интегрирующего в себе все предыдущие виды опыта, - имитационно-моделирующие, проектные технологии.

Как установлено, обучающиеся овладевают компетентностным опытом в ситуациях реальной жизни или в ситуациях, достаточно полно моделирующих её, при решении реальных проблем [3]. Поэтому профессионально-педагогическая компетентность является результатом собственного опыта студентов по решению профессиональных проблем, их активности в этом направлении, инициируемой образовательным процессом вуза, в частности преподавателями педагогических дисциплин. В качестве основных стратегий овладения профессионально-педагогическими компетенциями нами были определены задачный, проблемный, контекстный, имитационно-игровой, личностный, ситуационный, проектный, текстуально-диалогический подходы. Реализация этих подходов, обеспечивает, по нашему мнению, деятельностный тип содержания профессионального образования, условиями которого являются усиление проблемно-исследовательской направленности учебного процесса; активизация самостоятельной работы студентов; вовлечение их в социально-значимую работу [2].

В частности, аудиторная и внеаудиторная самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов должна организовываться в контексте их будущей профессионально-педагогической деятельности, например, путем моделирования в процессе изучения педагогики предметного и социального содержания этой деятельности. В соответствии с логикой компетентностного подхода в настоящее время наиболее востребованы преподавателями педагогики такие образовательные технологии, как проблемные, личностно ориентированные, развития критического мышления, педагогических мастерских, проектные, обучения в малых группах, в парах сменного состава, обучения в сотрудничестве, коллективной мыследеятельности, игровые, интерактивного взаимодействия, кейс-технология, учебно-профессионального портфолио и др.

Для реализации компетентностного и, следовательно, технологического подходов в преподавании педагогики нами был разработан учебно-методический комплекс (далее - УМК) по учебной дисциплине «Педагогика», включающий учебные пособия, содержащие материалы лекций по разделам «Педагогика современной школы», «Педагогические системы и технологии», а также практикум и методические материалы для самостоятельной работы студентов [4; 5; 6]. Проектирование содержания УМК осуществлялось на основе системного, культурологического, аксиологического, компетентностного, технологического подходов. Содержание и структура УМК, как

показывает практика его применения в вузах республики в процессе преподавания педагогики, способствуют достижению поставленных образовательных целей и задач. Целью изучения учебной дисциплины является формирование у студентов основ профессионально-педагогической (теоретической, технологической) компетентности. Данная цель достигается в процессе решения следующих задач: усвоение теоретических основ педагогики и образовательных технологий; развитие педагогического мышления, профессионально-педагогической направленности; формирование умений, необходимых для эффективной организации образовательного процесса; овладение первоначальным опытом целеполагания, диагностики, проектирования, реализации, педагогического анализа и коррекции образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования, освоение современных, наиболее востребованных в образовательном процессе учреждений общего среднего образования педагогических технологий.

Учебный материал по каждой теме лекционных занятий предъявлен студентам в следующей логике: требования к компетентности по теме; рассматриваемые в рамках темы вопросы (план) и раскрывающий их содержание информационный материал; задания для самоконтроля, список рекомендуемых для самостоятельной работы педагогических и иных источников, глоссарий. Следует отметить также, что в содержании материалов лекций нашли отражение системы и технологии, имеющие научное обоснование, признанные педагогической общественностью и значимые для профессиональной деятельности будущего учителя: технологии организации учебно-познавательной деятельности учащихся и эффективного управления процессом обучения; технологии личностно ориентированного и развивающего обучения; информационные технологии; технологии коррекционно-педагогической деятельности и др. Имеющиеся в материалах лекций схемы и таблицы позволяют наглядно представить теоретический материал и помогают студентам выделить в изучаемом материале основные положения, систематизировать и обобщать знания.

Учебные материалы, представленные в практикуме по педагогике, предназначены для организации подготовки и проведения семинарских и лабораторных занятий по данной учебной дисциплине. Они состоят из блока подготовки к занятиям (показатели компетентности по теме занятия, вопросы для изучения и обсуждения, списки рекомендуемой литературы для подготовки к занятиям и самостоятельной работы, учебно-исследовательские и творческие задания студентам); блока организации и проведения занятия (алго-

ритм/технология проведения занятия); методического блока (научно-педагогические и иные тексты учебного характера; информационная справка о методах и технологиях, которые не только изучаются, но и реализуются на практических занятиях). Последнее особенно значимо для формирования основ профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов, так как опыт участия студентов в реализации той или иной образовательной технологии при освоении учебной дисциплины «Педагогика» и последующая рефлексия этого опыта служат основой для освоения студентами этой образовательной технологии и последующего ее применения в будущей профессиональной деятельности.

Предлагаемые студентам в рамках практикума учебно-исследовательские задания составлены с учетом контекстного и текстуально-диалогического подходов в обучении, а также таких особенностей образовательного процесса в вузе, как диагностичность, ситуационность, рефлексивность и др. При этом в качестве методического инструментария формирования у студентов профессионально-педагогической компетентности используются методы и технологии проблемного, проектного, личностно ориентированного обучения; интерактивные методы, дидактические и ролевые игры; методы развития критического мышления, решения педагогических задач, рефлексии, работы с литературными источниками, тестирование и др. Четкая структура УМК позволяет, по нашему мнению, выработать определенный алгоритм учебно-познавательной деятельности преподавателей и студентов, а также организовать самостоятельную (аудиторную и внеаудиторную) работу студентов по изучению учебной дисциплины «Педагогика».

Опыт преподавания учебной дисциплины «Педагогика» в вузах Беларуси с использованием описанного выше УМК позволяет констатировать, что данный УМК является эффективным дидактическим средством формирования у студентов основ профессионально-педагогической компетентности. Вместе с тем, мы убеждены, что освоение педагогических дисциплин студентами педагогических специальностей должно осуществляться в течение всего периода обучения в вузе, включая педагогическую практику в учреждениях образования. К сожалению, в Беларуси в большинстве классических университетов студенты обычно заканчивают изучать педагогику как учебную дисциплину на втором курсе. И это, наряду с другими обстоятельствами, не позволяет в полной мере реализовать «профессионально-компетентный» потенциал данной учебной дисциплины.

Библиографический список

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. - № 10. – С. 8-14.
2. Жук О.Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета // Педагогика. – 2008. - № 3. – С. 99-105.
3. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. - 256 с.
4. Сивашинская Е.Ф., Журлова И.В. Педагогика современной школы: курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов; под. общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2009. - 212 с.
5. Сивашинская Е.Ф., Пунчик В.Н. Педагогические системы и технологии: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по педагогическим специальностям; под. общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. - Мозырь: Содействие, 2012. - 243 с.
6. Сивашинская Е.Ф. Педагогика: практикум для студентов специальностей 1-02 03 06-01 «Английский язык. Немецкий язык», 1-02 03 06-02 «Немецкий язык. Английский язык». – Электрон. текстовые, граф. дан. (2, 53 Мб). – Брест: БрГУ, 2010. – 192 с.

УДК 378.147

А.А. Кораблева (г. Ярославль)

Технология мегапроектирования освоения учебной дисциплины в условиях толерантной образовательной среды педагогического вуза или колледжа

Аннотация. Технология мегапроектирования освоения учебной дисциплины является одной из продуктивных технологий обучения в условиях толерантной образовательной среды, т.к. предоставляет студенту возможность выбора пути освоения, осмысления вариантов продвижения в процессе изучения материала, учитывает его запросы, возможности, организует пространство учебного партнерства в группе и профессионального развития будущего специалиста.

Ключевые слова: толерантность, толерантная образовательная среда, технология мегапроектирования освоения учебной дисциплины, учебное партнерство.

Annotation. Technology megaproektirovaniya development of the discipline is a productive learning technologies in a tolerant learning environment because offers students the opportunity to select the path of devel-

opment, promoting understanding of the options in the process of studying the material, take into account its needs, opportunities, organizes the space educational partnership in the group and the professional development of the future specialist.

Keywords: tolerance, tolerant educational environment, technology megaproektirovaniya development of the discipline, educational partnership.

В современном обществе ведутся постоянные поиски ответа на вопрос, в чем состоит основная ценность образования, получаемого ребенком в школе. Самое важное для обучающегося - быть понятным, чувствовать себя безопасно в образовательной среде, ощущать психологический комфорт, понимать, что его внутренний мир интересен окружающим и имеет право на существование. Такие ценности находят отражение в понятии толерантной образовательной среды, которая представляет собой сложную и динамичную систему деятельности, общения, жизни субъектов педагогического процесса, способствующую свободному развитию личности и формированию толерантности за счет создаваемых в учреждении атмосферы ненасилия, конструктивного взаимодействия субъектов, демократического стиля руководства и общения, принятия субъектами друг друга независимо от особенностей их поведения, мышления, культурного опыта, национальной принадлежности. Кто может стать гарантом формирования в образовательном учреждении толерантной образовательной среды? Конечно, учитель. В этом случае педагог еще на стадии овладения профессией должен сам пройти «школу создания толерантной образовательной среды», получить опыт пребывания в ней. Вот почему важно в педагогическом вузе или колледже создавать подобную среду. Безусловно, педагог, овладевший профессией в интолерантной образовательной среде, также может быть активным создателем толерантной образовательной среды в своей школе, ДООУ. Однако это уже скорее «вопреки», чем «благодаря» педагогическому вузу или колледжу.

Отметим, что формирование толерантной образовательной среды в профессиональном учреждении педагогического профиля - процесс длительный, многонаправленный и предполагающий определенные преобразования в образовательном процессе. Так, например, одним из ведущих ценностно-целевых ориентиров становится - учет при изучении дисциплин образовательных запросов, возможностей, жизненных и профессиональных интересов и потребностей будущих специалистов. Прежде всего, это касается освоения дисциплин профессионального цикла и профессиональных моделей.

Нами разработаны и внедрены в образовательный процесс

технология мегапроектирования освоения учебной дисциплины (название авторское). Апробация проходила на базе магистратуры на кафедре педтехнологий ЯГПУ и в Ярославском педагогическом колледже в течение 2012-2015 г.

Технология мегапроектирования освоения учебной дисциплины – алгоритм последовательных действий педагога и студента по осознанию целей, содержания, путей и способов изучения дисциплины, самостоятельному выстраиванию процесса освоения учебной дисциплины.

Данная технология включает следующие этапы и действия субъектов образовательного процесса.

Таблица 1

Описание технологии мегапроектирования освоения учебной дисциплины

Этап	Субъект действия	Выполняемые действия	Результат	Продукт
1. Предварительная подготовка	Преподаватель	1) Определение компетенций, формируемых в дисциплине, профессиональном модуле. 2) Определение целей и содержания дисциплины. 3) Составление карт мегапланирования. 4) Подготовка УМК (включая контрольно-измерительные материалы в соответствии с каждым из вариантов освоения учебной дисциплины)	– осознание педагогом возможных вариантов преподавания каждой темы; – принятие ситуации вариативности освоения учебного материала как данности; – готовность к мобильному переоснащению методики преподавания; – ориентация на включение студента в процесс проектирования учебного процесса	-перечень компетенций; -карта мегапроектирования; -вариативный УМК
2. Конструктивно-проектировочный	Студент – преподаватель	1) Постановка цели, объяснение преподавателем содержания и логики оформления карты мегапроектирования; 2) Оформление студентами карты мегапроектирования при обязательном консультировании педагогом студентов; 3) Коллективное опре-	– интенсификация самостоятельной деятельности; – мотивация на изучение дисциплины, интерес к процессу обучения; – формирование «содержательного образа» дисциплины и осознание студентом имею-	– индивидуальная карта мегапроектирования

		деление вариантов освоения дисциплины	щихся у него компетенций, опыта; – первичное осознание связи материала с реальной жизнью, практикой; – направленность сознания на конструктивное освоение дисциплины; – коллективное планирование освоения дисциплины	
3. Корегирующий	Преподаватель	1) Обобщение данных по каждому разделу карты по учебной группе. 2) Внесение возможных изменений в УМК и в методику преподавания. 3) Дифференциация студентов учебной группы по типам освоения дисциплины с возможным определением для них индивидуальных или дифференцированных заданий, материалов. 4) При необходимости построение индивидуального маршрута	– осознание педагогом уровня сформированности компетенций и способов овладения учебной информацией у каждого студента и группы в целом; – готовность индивидуализировать и дифференцировать обучение	– сводная карта мегапроектирования по группе; – кластер «Распределение студентов по типам освоения модулей»; – обновленный УМК; – индивидуальные и дифференцированные задания; – при необходимости индивидуальный маршрут

Само содержание последовательной деятельности студентов при оформлении карты мегапроектирования освоения учебной дисциплины уже задано структурой карты, в которую включены следующие графы:

- название модуля (оформлено преподавателем, студент знакомится);
- имеющиеся у меня на данный момент компетенции по данному модулю (перечень задан преподавателем, студент оценивает по трехбалльной системе, насколько каждая сформирована);
- краткое содержание модуля (в дидактических единицах оформляется преподавателем);
- варианты осмысления содержания (предлагаются преподавателем, студент определяет и отмечает наиболее приемлемый(ые) для себя вариант освоения модуля, а также у него есть возможность до-

писать свой вариант);

— оценка выбора по 4-балльной шкале (1 балл - модуль не актуален, не формирует необходимых для специалиста компетенций, мне не интересен; 2 балла - модуль относительно актуальный, формирует ряд педагогических компетенций, особого интереса у меня не вызывает; 3 балла - модуль актуален, формирует большинство педагогических компетенций, имеет для меня определенный интерес; 4 балла - модуль актуален, формирует необходимые педагогические компетенции, интересен для меня);

— моя цель изучения модуля (оформляется студентом);

— предложения по корректировке содержания и способов осмысления материала (оформляется студентом).

Определим наиболее традиционные из предлагаемых студентам вариантов осмысления содержания дисциплин и профессиональных модулей педагогического профиля:

1. От обобщающего изложения информации по теме к анализу влияния рассматриваемых проблем на развитие (воспитание, обучение, образование, социализацию), а также от знакомства с направлениями и методами изучения проблем к самостоятельному выбору диагностического материала для их изучения.

2. От изложения общих проблем, их влияния на развитие (воспитание, обучение, образование, социализацию), направлений и методов изучения выявленных проблем к примерам их существования на практике, определению способов взаимодействия, решения, методов диагностики.

3. От изложения общих проблем влияния на развитие (воспитание, обучение, образование, социализацию), направлений и методов изучения проблемы к самостоятельному определению задач и содержания взаимодействия, решению проблемы, способов диагностик.

4. От анализа педагогических ситуаций, демонстрирующих рассматриваемые проблемы, способы изучения к обобщению информации по теме, выводам и рекомендациям.

5. От анализа педагогических ситуаций, демонстрирующих рассматриваемые проблемы, влияние проблем на развитие (воспитание, обучение, образование, социализацию), способы изучения и обобщение информации по теме к самостоятельному определению задач и содержания взаимодействия, решения проблемы, диагностик изучения.

Таким образом, данная технология выполняет следующие функции:

– **мотивационную** – создает целостное мотивационное поле для профессионального развития и освоения дисциплины, модуля;

– **гуманистическую** – создает комфортные условия для овладения содержанием дисциплины студентам с разным уровнем развития компетенций, различными интересами, образовательными потребностями;

– **проектировочную** – проектирует образовательные ситуации, типы, способы овладения учебным материалом, конструирует деятельность, ориентированную на конкретный результат;

– **организационно-методическую** – определяет методы, процедуры, операции, соотносимые с определенным вариантом, типом освоения дисциплины, модуля;

– **интенсификационная** – активизирует самостоятельную мыслительную деятельность, профессиональное и личностное развитие.

Все выше изложенное свидетельствует о том, что технология мегапланирования освоения учебной дисциплины является своеобразным инструментом интеграции учебного процесса в толерантную образовательную среду, в которой каждый студент является принятым и активно включенным в процесс профессионального развития.

Библиографический список

1. Безюлева Г.В., Бондырева С.К., Шеламова Г.М. Толерантность в пространстве образования: учебное пособие. – М: МПСИ, 2005.– 152 с.

2. Кораблева А.А. Структура и характеристики толерантной образовательной среды //Ярославский педагогический вестник – 2014. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 44-48.

3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М: Смысл, 2001. - 366 с.

УДК 378.147

Т.А. Ковальчук, И.Г. Матвеева (г. Брест, Республика Беларусь)

Технологические аспекты процесса формирования рефлексивно-оценочных умений студентов в процессе изучения педагогических дисциплин

Аннотация. Рассмотрены значение рефлексивно-оценочных умений в структуре профессиональной деятельности педагога, особенности формирующего подхода к контрольно-оценочной деятельности; дается содержательная характеристика этапов формирования рефлексивно-

оценочных умений студентов в процессе освоения содержания педагогических дисциплин.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивно-оценочные умения, контрольно-оценочная деятельность.

Annotation. The article considers the value of reflective and evaluative skills in the structure of the professional work of a teacher, especially emerging approaches to control and valuation; the substantial characteristic stages of formation of reflective and evaluative skills of students in the development of the content of teaching disciplines are given.

Keywords: reflection, reflexive and evaluative skills, control and evaluation activities.

Рефлексивно-оценочные умения, как известно, являются необходимым элементом профессиональной компетентности педагога. Результативность образовательного процесса определяется многими факторами, в том числе и рефлексивно-оценочной деятельностью. От того, насколько педагог умело организует контрольно-оценочную составляющую образовательного процесса, зависит эффективность и его деятельности, и деятельности обучающихся. Следует заметить, что контрольно-оценочная деятельность не только позволяет установить результативность образовательного процесса, но и во многом определяет его качество, так как является важным мотивирующим и формирующим средством.

Важнейшим механизмом повышения эффективности контрольно-оценочной деятельности, по мнению ученых, является включение в ее состав рефлексивного анализа. Рефлексия признается учеными как специфическая форма теоретической деятельности субъектов образовательного процесса, направленная на осмысление личностью своих собственных действий, анализ результатов деятельности, тщательный анализ условий их получения. Можно утверждать, что рефлексивные процессы буквально пронизывают профессиональную деятельность педагога и проявляются в процессе практического взаимодействия педагога с обучающимися, когда он стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки обучающихся; в процессе проектирования деятельности обучающихся, когда он разрабатывает цели и задачи обучения, конструктивные способы их достижения с учетом особенностей обучающихся и возможностей их продвижения и развития; в процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта.

Для педагога всегда очень важно установить, в какой мере как положительные, так и отрицательные результаты являются следстви-

ем его деятельности. Как известно, готовых рецептов в получении успешного результата при реализации образовательного процесса не может быть. Отсюда и необходимость в анализе собственной деятельности, который требует особых умений определять и оценивать адекватность используемых педагогических средств в соответствии с целями обучаемого; исходными условиями; соответствие содержания деятельности обучаемых поставленным задачам, ценностным ориентациям личности; степень эффективности, адаптированности применяющихся методов, приемов, форм и средств обучения индивидуальным личностным особенностям, содержанию обучения, поставленным целям; причины успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации образовательного процесса; опыт своей деятельности в его соответствии с научными требованиями и рекомендациями и собственными ценностями, смысловыми образованиями и установками.

Таким образом, контрольно-оценочная деятельность в условиях включения рефлексивных механизмов приобретает черты диагностической, что, безусловно, является условием повышения качества образовательного процесса, совершенствования профессиональной деятельности, формирования и развития профессионального сознания.

По мнению ученых, важнейшей характеристикой деятельностно-организованного сознания является не просто наличие рефлексии, но ее двойная направленность. «Кто бы и когда бы ни действовал, – отмечал Г.П. Щедровицкий, – он всегда должен фиксировать свое сознание, во-первых, на объектах своей деятельности – он видит и знает эти объекты, а во-вторых, на самой деятельности – он видит и знает себя действующим, он видит свои действия, свои операции, свои средства и даже свои цели и задачи» [3, с. 410]. К объектам рефлексивного анализа с позиции личностно ориентированного образования необходимо добавить и обучающихся как субъектов деятельности.

Анализ образовательной практики позволяет констатировать, что основная роль в контрольно-оценочной деятельности, а иногда и только, принадлежит педагогу: он определяет критерии оценки, зачастую даже и не сообщая их обучающимся; он формулирует оценки, выставляет отметки, эпизодически включая обучающихся в процесс самооценки. В большинстве своем обучающимся отводится пассивная роль: они не всегда включаются в рефлексивный анализ процесса и результата своего учения; иногда даже и не осознают, на чем основана оценка их учебных достижений. Как результат – оценка обучающимися своей деятельности носят общий, неосознанный

характер, не позволяющий определить конкретные направления и способы улучшения своих результатов.

При традиционном подходе педагогу чаще всего приходится руководствоваться общими требованиями ко всем обучающимся. Реализация индивидуального подхода, учет возможностей и особенностей учения каждого обучающегося, приспособление к его индивидуальным различиям при традиционном подходе очень ограничены. В результате контроль учебных достижений очень часто оказывает травмирующее эмоциональное воздействие на обучающихся, не стимулирует их деятельность на улучшение своих результатов. Контрольно-оценочная деятельность на занятии чаще всего осуществляется в процессе текущего и итогового контроля, при этом практически отсутствует на остальных этапах образовательного процесса. Как следствие всех вышеназванных недостатков, совершенно недостаточно реализуется обучающая, диагностическая, развивающая и мотивационная функции контрольно-оценочной деятельности, что существенным образом сказывается на качестве образовательного процесса.

На основании анализа литературных источников, существующей образовательной практики определяются следующие сущностные характеристики формирующего подхода к оценке учебных достижений обучающихся: носит постоянный, систематический характер, естественным образом интегрирован в процесс обучения; критериальное оценивание, причем критерии оценки заранее известны как педагогам, так и обучающимся; активное участие обучающихся в контрольно-оценочной деятельности, основанное на приобретении ими навыков самоанализа, самооценки, использовании разнообразных методов, приемов, форм контроля и расширении перечня учебных работ как результатов учебных достижений (результаты учебных достижений могут быть представлены в мини-проектах, презентациях, отчетах о наблюдениях и проведенных экспериментах, в подборках информационных материалов, авторских текстов, а также в разнообразных инициативных творческих работах) [2].

Результаты исследований подтверждают, что эффективным средством формирования профессионально значимых качеств, способностей, умений студентов является погружение их в среду, где реализуются те же подходы, идеи, принципы и соответственно методы, технологии, на основе которых они должны строить свою будущую профессиональную деятельность. Это означает необходимость и целесообразность совершенствования образовательного процесса в высшем учебном заведении, выстраивание его на основе системы ценностей и ориентиров, педагогических средств, которые актуаль-

ны для будущей профессиональной деятельности студентов. Значительным шагом в развитии современных представлений о направлениях реформирования профессионального образования явилась концепция знаково-контекстного обучения, предложенная А.А. Вербицким [1].

Совершенно очевидно, что контекст подготовки педагога в высшей школе должен включать в себя содержание ситуаций реальной профессиональной деятельности, позволяющее воспроизвести различные компоненты профессиональной среды и связанные с ними требования к личности педагога. Благодаря контексту обеспечивается смещение акцентов с усвоения студентом знаний, зачастую оторванных от ситуации практической деятельности, на овладение деятельностным и ценностным содержанием профессионального труда. Вербицкий А.А. указывает, что «основной характеристикой образовательного процесса контекстного типа является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности» [1, с. 60]. Таким образом, в условиях контекстного обучения с самого начала студенту задаются контуры его профессионального труда.

В условиях реализации образовательного процесса в контексте будущей профессиональной деятельности особое значение приобретает использование технологий, методов, приемов, средств, механизмов, позволяющих студентам овладеть умениями переносить осваиваемые способы деятельности в вузе в свою будущую деятельность. Используемые методы, технологии должны создавать условия для того, чтобы студенты становились не только субъектами присвоения опыта, но и субъектами своего личностного и профессионального развития [1]. Данное положение предполагает активное включение студентов и в процессы осуществления рефлексивно-оценочной деятельности.

Обучение рефлексивно-оценочной деятельности следует рассматривать как необходимое условие, способствующее преодолению разрыва между теоретическим и практическим компонентами в профессиональной подготовке будущих учителей. В практическом плане важно отметить, что процесс развития рефлексивно-оценочных действий в определенной мере технологичен, а это значит, что осуществляется в виде последовательных шагов прежде всего при освоении содержания педагогических дисциплин.

На первом этапе, который условно можно назвать мотивационно-смысловым, педагог создает ситуации затруднения или проблематизации. Содержание данного этапа можно охарактеризовать следующим образом. Преподаватель просит студентов самим оце-

нить те или иные аспекты своей деятельности, например, свой вклад в совместную деятельность в составе микрогруппы, результативность групповой деятельности, успешность своей деятельности на занятии, уровень усвоения знаний, качество сформированных тех или иных профессиональных умений и т.д. и т.п. В таких ситуациях, как правило, студенты испытывают значительные затруднения, вследствие чего демонстрируют отсутствие содержательной оценки. Преподаватель, стимулируя выход студентов в рефлексивную позицию, подводит их к выводу о необходимости четких и конкретных критериев оценки.

На втором этапе – формирующем – преподавателем последовательно предлагается студентам перечень конкретных критериев и показателей того или иного объекта оценки и, что особенно важно, организуется их обсуждение и принятие студентами. В процессе текущей рефлексии необходимо обеспечить осознание студентами сущности используемого механизма контрольно-оценочной деятельности, области его применения в будущей профессиональной деятельности, включая назначение. Например, чтобы организовать рефлексивно-оценочную деятельность студентов в условиях совместной групповой деятельности, можно предложить на карточках следующие критерии и показатели (см. табл. 1 и 2).

Таблица 1

Критерии и показатели оценки групповой работы

Критерии/баллы	1	2	3
Распределение ролей между членами группы	Роли между членами группы не были распределены	Роли были распределены, но не совсем рационально, роли выполнялись эпизодически	Роли были распределены рационально, выполнялись на протяжении всей работы
Наличие совместной деятельности	Практически не осуществлялась	Была, но эпизодически	На протяжении всей работы
Участие в работе членов группы	Большинство учащихся не участвовали в работе	Большинство участвовало в работе	Все члены принимали участие в работе

Таблица 2

Критерии и показатели участия в групповой работе

В ходе групповой работы (над заданием, проектом)	Всегда - 2	Иногда - 1	Никогда - 0
Работал вместе с другими			
Спрашивал /помогал другим/ высказывал идеи, критично оценивал			
Проверял свою работу			
Сосредоточенно/увлеченно выполнял задания			
Выполнял свою работу хорошо			
Старался, продолжал работу, даже когда было трудно			
Поддерживал хорошее настроение			
Выполнял поручения лидера/выполнял роль лидера и т.п.			

Аналогично предлагаются четкие и конкретные критерии и показатели других результатов учебных достижений. Так, в ходе организации контрольно-оценочной деятельности студенты осознают, что критериями уровня сформированности знаний являются полнота, правильность, осознанность, глубина, действенность, а критериями уровня сформированности умений может быть мера обобщенности, освоенности, мера самостоятельности. Следует еще раз подчеркнуть, что предлагаются не только критерии, но и их возможные конкретные показатели. Так, например, показателями уровня обобщенности умений может быть: применение только в стандартных ситуациях, применение в измененной ситуации, применение в новой ситуации.

В условиях возрастания роли творческой деятельности в содержании образования большое значение имеет овладение студентами опыта оценки процесса и результата выполнения творческих заданий. Такими критериями могут быть: оригинальность, степень достижения результата, наличие и содержательность выводов, количество версий, вариантов решения задачи, наличие необходимых доводов/фактов/примеров для доказательства, количество идей, присутствие самостоятельных суждений и т.п.

Необходимо заметить, что на данном этапе преподавателю важно также показать большое разнообразие вариантов методов,

приемов, методик рефлексивно-оценочной деятельности, основанных, прежде всего, на позициях гуманистического взаимодействия, личностно ориентированного образования.

На третьем этапе – развивающе-творческом – студентам предлагается самостоятельно выбирать, предлагать критерии и показатели своих учебных достижений, конструировать методику контрольно-оценочной деятельности с учетом специфики своей будущей профессиональной деятельности.

На **этапе итоговой рефлексии** организуется осознание и оценка студентами наряду с другими способностями и того, какими способами осуществления контрольно-оценочной деятельности овладел студент и готов ли применить их в своей практической деятельности, как он оценивает свою работу по овладению профессиональными знаниями и умениями, над чем необходимо еще поработать и т. д. Результаты итоговой рефлексии важны не только для самих студентов, но и для преподавателя, так как служат основой для дальнейшего совершенствования его деятельности, проектирования образовательного процесса с учетом полученной информации.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что целенаправленное и целенаправленное обучение рефлексивно-оценочной деятельности студентов эффективно влияет на результаты освоения ими педагогических знаний и умений, формирование ценностного сознания, ценностных ориентиров в аспекте их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Пинская М.А., Улановская И.М. Новые формы оценивания. Начальная школа. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 80 с.
3. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 800 с.

УДК 37.022

О.В. Лебедева (г. Киров)

Использование технологии модульного обучения на занятиях по педагогике

Аннотация. Раскрывается сущность модульного обучения и приводится пример реализации данной технологии при изучении модуля «Общая характеристика педагогической профессии» на I курсе.

Ключевые слова: модульное обучение, модуль, целевой план дей-

ствий, банк информации, учебный элемент, методическое руководство.

Annotation. The article reveals the essence of modular training, and there is the example of the implementation of this technology on the basis of in the modular study "General Characteristics of the teaching profession" for the first-year students.

Keywords: modular training, module, targeted action plan, the bank of information, educational element, methodological guidance.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО увеличивается количество внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы студентов по освоению основной образовательной программы и особую роль в учебном процессе приобретает использование современных педагогических технологий. Одной из них является технология модульного обучения, которая способствует активизации самостоятельной учебной и практической деятельности обучающихся. Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся полностью самостоятельно или с высокой степени самостоятельностью работает с индивидуальной учебной программой, включающей целевой план занятий, банк информации и методическое руководство по достижению дидактических целей [2, с. 203]. Раскроем, как используется технология модульного обучения при изучении модуля «Общая характеристика педагогической профессии» на лекции на I курсе.

Комплексная дидактическая цель раздела «Введение в педагогическую деятельность» соотносится с формированием таких общекультурных компетенций будущих педагогов как осознание значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации, готовность принять нравственные обязательства по отношению к обществу и особенно детям, способность иметь гражданскую позицию, понимание социальной значимости профессии, наличие мотивации к выполнению профессиональной деятельности, стремление к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, овладение способами и средствами, необходимыми для роста и совершенствования личности педагога, умение решать педагогические ситуации [3].

Структура модуля № 1 или состав учебных элементов (УЭ)), необходимых для усвоения обучающимися: УЭ0-УЭ1-УЭ2-УЭ3-УЭ4-УЭ5-УЭ6.

При изучении данного модуля предусматривается один уровень освоения, так как это обязательный материал, который должен быть усвоен всеми студентами. Перед изучением модуля предлагается список обязательной и дополнительной литературы. Нулевой учебный элемент

(УЭ0) предполагает знакомство студентов с интегрирующей дидактической целью. При изучении каждого учебного элемента ставится частная дидактическая цель. Предполагаемое время, отводимое на освоение модуля 1: 6 час. (2 час. – лекция, 4 час. – самостоятельная работа). Входной и выходной контроль выделен отдельно в таблицах 1 и 3 [1, с. 13;16].

Таблица 1

Входной контроль

Частная дидактическая задача	Содержание заданий	Руководство по усвоению учебного модуля
Определить уровень готовности к овладению педагогической профессией	Задание № 1. – Почему вы поступили на данную специальность? – Собираетесь ли вы работать учителем после окончания вуза? – Были ли у вас в школе любимые учителя? – За что вы их любили?	Ответьте на вопросы письменно в вашей тетради

Раскроем алгоритм использования технологии модульного обучения на занятии.

Тема «Общая характеристика педагогической профессии»

УЭ0. *Интегрирующая дидактическая цель:* в результате освоения модуля необходимо:

- знать и различать понятия «учитель», «педагог», «профессия», «специальность»;
- понимать особенности педагогической профессии;
- уметь раскрыть социальное значение профессии педагога и его личные и профессиональные качества;
- выявлять сущность субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений в педагогической деятельности;
- оценивать возможности и перспективы развития педагогической профессии

Содержание материала (банк информации).

1. Социальное значение профессии учителя
2. Сущность понятий «учитель», «педагог», «профессия», «специальность», «педагогическая квалификация»
3. Личностные и профессиональные качества учителя
4. Субъектно-объектные и субъектно-субъективные отношения в педагогической деятельности
5. Возможности и перспективы развития педагогической про-

фессии

Методическое руководство по освоению модуля: Запишите в тетрадь тему и план лекции, литературу. Прочитайте цель Вашей работы, обратите внимание на то, какие учебные элементы Вам для этого необходимо освоить.

УЭ1. *Частная дидактическая цель:* выявить сущность понятий «учитель», «педагог», «профессия», «специальность», «педагогическая квалификация»

Содержание материала (банк информации).

1. Закончите предложение «Учитель – это...»
2. Какую профессию и какую специальность вы выбрали?
3. Что такое профессия? Чем она отличается от специальности? Какое понятие шире, а какое уже? Почему?
4. Можно ли назвать профессию учителя универсальной? Почему?

Методическое руководство по освоению модуля. Ответьте на вопросы письменно в Вашей тетради. Обсудите ответы в парах и приготовьтесь озвучить их.

УЭ2. *Частная дидактическая цель:* раскрыть личностные и профессиональные качества учителя.

Содержание материала:

1. Закончите фразу «Учитель начинается с любви ...»
2. В чем проявляется гуманистический характер профессии учителя?
3. Перечислите, какими качествами должен обладать учитель?
4. В чем проявляется творческий характер профессиональной деятельности учителя?

Методическое руководство по освоению модуля. Ответьте на вопросы письменно в вашей тетради. Обсудите ответы в парах и приготовьтесь озвучить их.

УЭ3. *Частная дидактическая цель:* выявить особенности субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений в педагогической деятельности.

Содержание материала:

- В чем состоит разница между субъектом и объектом?
- Кому принадлежит ведущая роль в педагогической деятельности и кто является субъектом?
- Можно ли сказать, что учитель, будучи субъектом, оказывает воздействие на ученика, который выступает в роли объекта?
- Может ли ученик быть субъектом? При каких условиях?

Методическое руководство по освоению модуля. Ответьте устно на вопросы. Изобразите схематично в своей тетради субъект-

но-объектные и субъектно-субъектные отношения в педагогической деятельности.

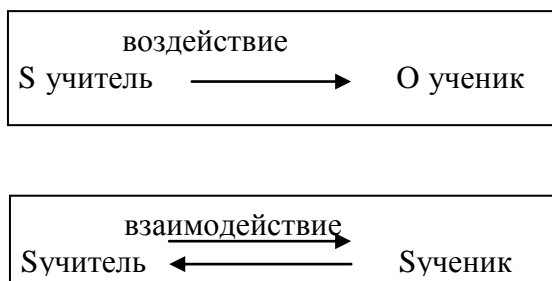


Рис.1. Субъектно-субъектные отношения

УЭ4. *Частная дидактическая цель:* оценить возможности и перспективы развития педагогической профессии.

Содержание материала:

- Нужна ли профессия учителя в информационном веке?
- Какие пути ее развития вы видите?

Методическое руководство по освоению модуля. Ответьте устно на вопросы. Работайте в парах. Озвучьте свой ответ. При затруднении дома обратитесь к учебнику: Сластенин, В.А. Педагогика: учеб пособие для студентов пед. учеб заведений [Текст] /В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М., 1997. С.19-21.

УЭ5. *Частная дидактическая цель:* осознать социальное значение профессии учителя.

Содержание материала.

Английский философ Д. Локк писал: «От воспитания детей зависит будущее благосостояние народа». Объясните, как вы понимаете его слова. Согласны ли вы с Д. Локком и почему?

Методическое руководство по освоению модуля. Запишите слова Д. Локка в тетрадь. Дома подберите высказывания выдающихся людей о значении профессии педагога, его личных и профессиональных качествах и выпишите их.

УЭ6. *Интегрирующая дидактическая цель:* дать обобщающую характеристику личности педагога.

Методическое руководство по освоению модуля. Составьте эссе на 1-2 стр. «Мой идеал учителя» (самостоятельная работа дома)

Таблица 2

Выходной контроль

Содержание заданий	Руководство по усвоению учебного модуля
1. Какие качества педагога относятся к личностным, а какие к профессиональным?	Перечислите качества в двух столбиках в таблице
3. Заполните таблицу Личностные и профессиональные качества педагога Мои личностные качества Качества, которыми я хотел бы обладать	Во втором и третьем столбике отметьте знаком «+» наличие соответствующих качеств и «-» их отсутствие

Библиографический список

1. Лебедева О.В., Злобина Е.А. Методические рекомендации по формированию гражданской компетентности будущих учителей на основе внутрипредметных связей в курсе «Педагогика». – Киров: ВятГГУ, 2012. – 72 с.

2. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей; под общ. ред. В.С. Кукушина. - Ростов н/Д: Издательский центр МарТ; Феникс, 2010. – 333 с.

3. ФГОС ВПО по направлению подготовки 035700 лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр»)

УДК 378.14.

С.С. Тихомирова (г. Санкт-Петербург)

**Практика использования педагогических технологий
формирования научно-исследовательской компетентности
магистрантов по направлению «Педагогическое образование»
в научно-исследовательской деятельности**

Аннотация. Представлено авторское понимание практики использования педагогических технологий в процессе формирования научно-исследовательской компетентности магистрантов. Описана практика использования педагогической технологии «Вижу цель!» в процессе формирования научно-исследовательской компетентности магистрантов в научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: педагогические технологии, научно-исследовательская компетентность, магистрант, педагогическое образование, научно-исследовательская деятельность.

Annotation. The article presents the author's understanding of using of educational technology in the process of masteing scientific research com-

petence. We describe the practice of using educational technology «I see the goal!» In the process of masters scientific research competence in science and research.

Keywords: research competence, graduate student (masters), teacher education, research and development activities.

В многоуровневой системе современного высшего образования магистратура занимает особое и важное место. Учёные констатируют, что «модель магистерской подготовки, созданная в России, с одной стороны, ориентирована на существующие за рубежом модели, а с другой – отражает национальную традицию в понимании целей и задач высшего профессионального образования» [2, с. 4]. Одним из важных направлений магистратуры является подготовка магистров к научно-исследовательской деятельности (НИД) с целью формирования и развития научно-исследовательской компетентности (НИК). Анализ научных работ позволяет нам определить подготовку магистрантов к НИД как целенаправленно организованный, цельно и системно реализуемый, компетентностно развивающий процесс освоения магистрами НИД.

В научных работах (А.А. Ахаян, И.С. Батракова, Е.С. Заир-Бек, В.А. Козырев, С.А.Писарева, Н.Ф. Радионова, Е.И. Тихомирова, А.П. Тряпицына, Н.В.Чекалёва и др.) разноаспектно раскрывается практика использования разнообразных педагогических технологий в процессе подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование» [2; 3; 6].

В нашей практике экспериментальной работы по формированию НИК магистрантов по направлению «Педагогическое образование» в научно-исследовательской деятельности широко использованы разнообразные педагогические технологии, которые обеспечивают целенаправленную и системную организацию комплексного процесса самостоятельной постановки и решения магистрантами компетентностно-ориентированных задач НИД, результатом которого становится успешное выполнение НИД и формирование научно-исследовательской компетентности магистрантов. Использовалась, в частности, педагогическая технология «Вижу цель!», автор идеи и разработчик указанной педагогической технологии заведующая лабораторией «Субъектной самореализации и инновационных технологий» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, д.п.н., профессор Е.И.Тихомирова (г.Самара) [см. подробнее б].

Практика использования педагогических технологий в процессе формирования НИК магистрантов в научно-исследовательской деятельности – это целенаправленный, технологически организованный

ный процесс выполнения НИД, результатом которого становится успешное освоение педагогических технологий выполнения НИД как условие формирования научно-исследовательской компетентности магистрантов. В частности, используемая педагогическая технология «Вижу цель!» позволяет реализовать деятельностный и компетентностный подход через особую организацию содержания НИД (решение компетентностно-развивающих задач – что надо сделать?), а также организацию процессуальной стороны НИД (как надо сделать?), получение результатов НИД (что сделано?).

Мы солидарны с исследователями, которые подчеркивают, «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, смысловторческих 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» [1, с. 74], (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) [5, с. 42].

Практика использования педагогических технологий в процессе формирования НИК магистрантов ориентирована на соблюдение требований к педагогическим технологиям, которые, в частности, предлагает В. В. Сериков [см. подробнее 4]. В процессе использования педагогической технологии «Вижу цель!» нами организовано: расширение знаний и развитие представлений магистрантов в процессе познания сущности цели НИД и методов её определения; формирование умений магистрантов самостоятельно определять цель НИД; развитие опыта презентации магистрантами своих достижений в процессе определения цели НИД. В этом контексте изучалось мнение магистрантов о значимости развития умения самостоятельно определять цель выполняемой НИД. Полученные результаты показали, что 81% опрошенных магистрантов (57 магистрантов) считают, что цель необходимо определять для успешного выполнения НИД. В

тоже время, 67% опрошенных магистрантов первого курса указали на то, что не умеют пока самостоятельно определять цель выполняемой НИД. Реальная практика показывает, что 55% обследованных магистрантов первого года обучения используют помощь научного руководителя при определении цели выполняемой НИД; 23% магистрантов используют опыт других исследователей, определяя цель НИД.

На вопрос о том, «Какие вы лично применяете способы для того, чтобы научиться самостоятельно определять цель выполняемой НИД?» - 21% опрошенных магистрантов ответили: «пробую делать это самостоятельно»; 22% магистрантов ответили: «обращаюсь к специальной литературе»; 55% магистрантов ответили: «использую помощь научного руководителя». Аналогично проведён опрос научных руководителей магистрантов. На вопрос о том, «Какие вы лично применяете способы для того, чтобы научить магистрантов самостоятельно определять цель выполняемой НИД?» получены следующие ответы, в частности: 41% опрошенных научных руководителей магистрантов ответили: «консультирую о том, как это нужно делать»; 20% ответили: «рекомендую специальную литературу»; 37% ответили: «чаще всего делаю это сам». Мы получили расхождение на 18% в мнениях магистрантов и научных руководителей о том, что цель НИД магистранты предпочитают определять, используя помощь научного руководителя, который, по его же личному признанию, зачастую и делает это сам вместо магистранта.

В практике использования педагогических технологий формирования НИК магистрантов мы изучали мнение магистрантов о том, какие они знают средства, используя которые возможно самому научиться определять цель НИД. В ответах магистрантов преобладало следующее: расширять свои знания и развивать представление о ценностях и смыслах НИД (19% мнений магистрантов от общего количества полученных мнений магистрантов); учиться самостоятельно организовывать НИД (24% мнений от общего количества полученных мнений магистрантов); развивать своё мышление, участвовать в дискуссиях, дебатах, клубах по интересам (26% мнений магистрантов от общего количества полученных мнений магистрантов); много практиковаться, накапливать опыт самостоятельного выполнения НИД (31% мнений магистрантов от общего количества полученных мнений магистрантов).

До начала освоения педагогической технологии «Вижу цель!» на вопрос: «Считаете ли Вы возможным научиться самостоятельно формулировать цель НИД, используя специальную технологию «Вижу цель!», магистранты контрольных и экспериментальных

групп, не имеющие опыта применения этой технологии, дали такие ответы: магистранты контрольных групп дали положительные ответы «да» - 35% опрошенных; «нет» 27% опрошенных; «не знаю» - 38% опрошенных. Магистранты экспериментальных групп дали положительные ответы «да» - 39% опрошенных; «нет» - 21% опрошенных; 40% опрошенных ответили «не знаю». В процессе специальной организации научно-исследовательской деятельности в экспериментальных группах магистранты целенаправленно осваивали практику использования педагогической технологии «Вижу цель!». Анализ результатов практики использования педагогической технологии «Вижу цель!» в процессе формирования НИК магистрантов по направлению «Педагогическое образование» в НИД показал следующее: расширились знания и сформировались представления магистрантов-участников эксперимента о ценностях и смыслах НИД на 65%; развивалось умение самостоятельно и осознанно конструировать целенаправленный процесс НИД на 41%; определились приоритеты магистрантов в процессе выполнения НИД, в частности: действовать самому («вижу цель, знаю для чего выполнять НИД»); работать по образцу («покажите мне как, и я сам сделаю»); выполнять поручения («скажите, что делать, я вас слушаю»); принимать поддержку («подскажите, научите, помогите»). Как показывают результаты диагностики результатов использования указанной педагогической технологии магистранты развивают умения: активно и самостоятельно приобретать знания о технологиях выполнения НИД как о целесообразно организованном процессе (74% обследованных магистрантов); системно и комплексно развивать свои представления о ценности и смыслах НИД, отраженные в её цели (72% обследованных магистрантов); осваивать репродуктивные практики целесообразной организации НИД (65% обследованных магистрантов); накапливать опыт активного, самостоятельного, инициативного выполнения целенаправленной НИД (39% обследованных магистрантов).

Полученные результаты практики использования педагогических технологий, в том числе, педагогической технологии «Вижу цель!» в процессе формирования НИК магистрантов показали, что на этапе освоения педагогической технологии в процессе выполнения НИД магистрантам требуется: знание и понимание сущности применяемой педагогической технологии («знаю и понимаю, что это такое»); умения и практика использования педагогической технологии («умею и применяю»); опыт и рефлексия достижений («делаю и анализирую»); новые перспективы и стратегии («формулирую новые цели и ставлю новые задачи»). Учёные констатируют, что «изменяя цели, мы должны ориентироваться на новые результаты, планиро-

вать последовательные действия по их достижению и соответствующие им средства контроля и коррекции и т. д.» [7, с. 11]

Используя алгоритм освоения деятельности, разработанный профессором Е.И. Тихомировой, мы определили основные этапы практики использования педагогических технологий формирования НИК магистрантов в процессе выполнения НИД: узнать и представить; понять и принять; научиться и научить; осознать и оценить; освоить и применить [6].

Таким образом, практика использования педагогических технологий формирования научно-исследовательской компетентности магистрантов по направлению «Педагогическое образование» в научно-исследовательской деятельности позволяет успешно достигать поставленные цели и решать современные педагогические задачи.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Проблемы теории и практики использования педагогических технологий в образовании // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 69-76;

2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография; под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой, проф. А.П. Тряпицкой. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - 391 с.

3. Магистерские программы на кафедре педагогики в Герценовском университете: методич. материалы: авт.-сост.: О.В. Акулова [и др.]. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2011 – 64 с.

4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Логос, 1999. – 236 с.

5. Слостенин В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 41–42.

6. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения (развитие умения включаться в деятельность) // Competence and education technologies: Manerials of research - practical conferens – Horsens: University College Vitus Bering Danmark: В 2-х т. - Т. 2, 2008. – С. 230-239.

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

Л.А. Щелкунова (г. Ярославль)

**Технологический подход к изучению курса
«Духовно-нравственное воспитание школьников»**

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам подготовки студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся. Представлены этапы изучения курса, содержание и план действий на каждом этапе.

Ключевые слова: нравственность, целеполагание, рефлексия, педагогическая технология.

Annotation. The article is devoted to the topical issues in the study of the spiritual and moral education of students. The stages of studying the course, contents and the action plan for every stage are determined.

Keywords: ethics, goal setting, reflection, pedagogical technology.

Особое внимание в процессе подготовки будущих педагогов обращается на формирование их способности к духовно-нравственному развитию, самосовершенствованию, а также готовности организовать нравственное воспитание школьников. По мнению большинства ученых, нравственность – это ядро человеческой личности. Однако процесс формирования нравственности очень сложен, особенно на современном этапе развития общества.

Исходя из выше изложенного, при изучении курса «Духовно-нравственное воспитание учащихся» необходимо обратить внимание на реализацию следующих подходов:

- аксиологический, который направлен на усиление ценностных аспектов всех компонентов педагогического процесса, обеспечивающего развитие у учащихся нравственных ценностных ориентаций, присвоения ценностных смыслов полученной информации и нравственное обогащение личного опыта при изучении учебных дисциплин и организации практической деятельности;

- системно-деятельностный, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования, активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся;

- рефлексивно-деятельностный, предусматривающий включение студента в преобразовательную практическую значимую деятельность, направленную на применение полученных знаний по предмету, формирование у студентов стремления к самопознанию,

самоанализу, самоконтролю и саморазвитии;

- интегративно-вариативный, предполагающий выбор вариантов, способов и средств организации деятельности студентов.

Переход к компетентностному и индивидуально-ориентированному подходам поставил педагога перед необходимостью использовать современные технологии обучения.

Из этого суждения следует вывод: учебная деятельность должна быть активной, продуктивной, самостоятельной; учебное содержание должно иметь смысл и значение для студентов. Содержание и методики образовательного процесса в системе педагогического образования должны помочь студенту расширить возможности обоснованного выбора жизненного и профессионального пути (В.А. Бордовский, В.А. Слостенин и др.). При этом формирование базовых компетенций будущего учителя должно выстраиваться в соответствии с его потребностями и интересами (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя и др.). В соответствии с указанными положениями процесс подготовки будущего учителя в вузе должен быть вариативным и гибким.

На основе анализа научно-педагогической литературы и собственного опыта работы нами выделены следующие этапы изучения курса «Духовно-нравственное воспитание учащихся»:

подготовительно-мотивационный, диагностически-проектировочный, организационно-деятельностный и оценочно-рефлексивный.

I этап - *диагностически-проектировочный*. На данном этапе происходит знакомство студентов с учебной дисциплиной: ее содержанием, формами работы на семинарских занятиях, возможными заданиями для самостоятельной работы, правилами ведения рабочей тетради, в которой они будут составлять планы работы для себя по изучению теоретических вопросов, выполнять индивидуальные и творческие задания.

Студентам предлагается просpekt всего раздела по темам и выясняется, что они уже знают в рамках изучаемой дисциплины. Предлагается проранжировать темы по степени важности для них как для будущих учителей и объяснить при этом свой выбор. Также выясняется мнение студентов о предпочитаемых формах работы на занятиях и уровень их самостоятельности. Для этого им предлагается заполнить «Карту индивидуального образовательного плана по изучению учебной дисциплины», которая им предлагалась в начале изучения курса.

В результате мы получаем сведения об индивидуальных предпочтениях студентов. Каждый студент имеет возможность определять индивидуальный смысл изучения учебного предмета, приме-

нять способы деятельности, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям, выбирать собственный темп и оптимальные формы и методы обучения, а также осуществлять оценку своей деятельности.

Студенты должны с самого начала изучения курса знать объем и содержание материала, который будет осваиваться, критерии оценки, баллы, которые необходимо набрать, чтобы получить итоговую оценку. Обладая возможностью самостоятельного планирования и контролирования своей работы, студент принимает самостоятельные решения и несет ответственность за их реализацию. А также необходимо разъяснение важности и значимости предстоящей деятельности в их профессиональном становлении.

Диагностика предполагает выявление индивидуально-личностных, профессиональных особенностей (возможности, склонности, интересы, потребности, жизненные и профессиональные планы) и уровня сформированности компетенций студентов, анализ материалов диагностики преподавателем, обсуждение материалов диагностики и самодиагностики со студентами, выводы и рекомендации преподавателя студентам в соответствии с результатами.

Проанализировав индивидуальный уровень подготовленности, каждый студент совместно с преподавателем выявляет свои проблемы и трудности, которые целесообразно учесть в процессе подготовки по теме.

В результате диагностики каждый студент определял план действий по изучению тем учебного курса на аудиторных занятиях и самостоятельно. Обучающимися заполняются «Индивидуальные карты самодвижения» по темам учебного курса, где учитываются их предпочтения и интересы.

В графе «Форма выполнения (схема, таблица, план, тезисы)» необходимо указать, в какой форме выполняется задание. В графе «Дата выполнения» указывается фактическая дата, когда выполняется задание или разбирается теоретический вопрос. В графе «Время выполнения задания» отмечается, сколько времени затрачено на выполнение задания или работу над вопросом, конспектирование статьи или аннотирование книги. Это помогает студенту определить, сколько времени необходимо запланировать на будущее, чтобы подготовиться к очередному занятию.

В графе «Баллы за правильно выполненное задание» уже указаны те баллы, которые можно заработать за своевременно и правильно выполненное задание.

В графе «Объяснение набранных баллов, если были допущены ошибки (заполняет преподаватель)» преподавателем указываются

замечания и отмечаются допущенные ошибки, которые необходимо исправить, если студент заинтересован получить зачет за работу над конкретным вопросом или заданием.

Также на проектировочном этапе оказывается помощь каждому студенту в составлении «Индивидуальной карты личностного развития» по результатам стартовой диагностики, даются рекомендации. Такая форма работы по анализу выявленных трудностей и проблем и разработке способов их разрешения способствует осознанию будущим учителем необходимости профессионально-личностного саморазвития.

II этап. Организационно-деятельностный. Для организации деятельности на занятиях необходима постановка целей и задач, а также выбор технологии для их реализации.

Проектирование конкретного занятия начинается с определения его целей, исходя из общего замысла работы по теме. На первых этапах студенты привлекаются к групповой работе по целеполаганию, затем самостоятельно осуществляют весь процесс. Цели должны быть: конкретны, измеримы, достижимы, ориентированы на результат, соотносимы с конкретным сроком.

Следует отметить, что в процессе целеполагания студенты могут включаться на каждом этапе учебного занятия, когда они ищут ответ на вопросы: «Для чего мы будем выполнять эту работу?»; «Где нам пригодятся эти знания?»; «Какие наши дальнейшие действия и почему?» и т.п. В полной мере свободное и совместное целеполагание педагогов и студентов возможно и необходимо при определении тем, проблем, которые составляют региональный компонент учебного плана и программы. В этом случае педагоги и студенты могут проявить и реализовать себя, удовлетворить свои интересы и потребности, определяя проблемы и вопросы для обсуждения, темы сообщений и учебных проектов.

В процессе целеполагающей деятельности студентов и преподавателя проектируются цели совместной деятельности при изучении курса, определяются общие проблемы, над которыми необходимо работать, корректируется тематический план курса с учетом пожеланий студентов, их образовательных потребностей, каждый студент ставит перед собой лично значимую цель при освоении содержания курса.

Технологическая составляющая. Каждое занятие предусматривает освоение современных технологий, которые возможно использовать в дальнейшем в профессиональной деятельности. Важно максимально передать функции преподавателя самим студентам, привлечь студентов к проведению фрагментов занятий или всего

занятия.

Необходимо предусмотреть использование при изучении курса различных образовательных технологий (технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо; проблемное обучение, активное обучение, проектное обучение, активные методы обучения, информационные технологии и др.); сочетание на занятиях фронтальной групповой и индивидуальной работы; оформление теоретического и практического портфолио, выполнение практических заданий на базе образовательных учреждений.

В процессе изучения курса мы стремимся использовать субъектно ориентированную технологию, которая разработана Л.В. Байбородовой [1] и которую можно представить следующим образом: - самоопределение, постановка целей и задач, определение перспектив, путей их достижения («К чему стремиться и зачем?»; «Как этого добиться?»); - самореализация (самостоятельный поиск способов решения учащегося поставленных задач; принятие самостоятельных решений); - самооценка (сопоставление достигнутого результата с личным, выявление и обоснование причин успехов и недостатков); - самоутверждение (вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение коррективов в дальнейшие действия). Каждый «шаг» конкретизируется специальными техниками и приемами в зависимости от содержания деятельности учащихся.

III этап. Оценочно-рефлексивный. Рефлексия – это обращение к своему внутреннему миру, состоянию, нахождение себя в этом мире, анализ и осмысления личностью причин своих действий и состояний, размышление, самонаблюдение, самопознание, форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий.

Содержание и формы анализа зависят от темы, целей и задач занятия, типа и структуры занятия, способов организации, характера учебной деятельности студентов, а также целей и задач анализа. Так, например, на лекции нецелесообразно выяснять степень самореализации и активности студентов. Это может быть оправданным на дискуссионном занятии, при организации групповой работы.

Педагогу необходимо предоставить возможность студентам самим выбирать способы анализа и оценивания своей деятельности.

Реализация технологического подхода к изучению курса «Духовно-нравственное воспитание учащихся» позволяет студентам осваивать логику и методику организации духовно-нравственного воспитания учащихся, приобретать для этого профессиональные и личностные качества.

Библиографический список

1. Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Ч. 1. Образовательные технологии: уч. пос.; под общ. ред. А.П. Чернявской. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.

2. Щелкунова Л.А. Комплексная психолого-педагогическая диагностика как условие индивидуализации обучения студентов // Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вуз: монография; под ред. Л.В. Байбородовой, И.Г Харисовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – 181 с.

Раздел 5. Технологии в воспитательном процессе

УДК 37.01

В.В. Белкина (г. Ярославль)

Групповая работа как средство воспитание демократической культуры школьников

Аннотация. В статье рассматривается технология организации групповой работы и обосновываются механизмы ее использования в процессе воспитания демократической культуры обучающихся на учебных занятиях.

Ключевые слова: коллективная познавательная деятельность, групповая работа, демократическая культура.

Annotation. The article discusses the technological group work and settle the mechanisms of its use in education for democratic culture of students in the classroom.

Keywords: collective cognitive activities, group work, democratic culture.

В связи с демократическими процессами, происходящими в современном российском обществе, все более актуальными для системы образования становятся категории «демократия» и «демократическая культура». Современные нормативные документы, регламентирующие образовательный процесс, основаны на принципах демократического взаимодействия. Так, статья 3 Федерального закона «Об образовании в РФ» включает следующие принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования: «...обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования; ...гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности ...; ... выбор получения образования согласно склонностям и потребностям человека; ... демократический характер управления образованием» [4].

Демократическая культура личности – это совокупность качеств личности, определяющих способность человека осуществлять эффективное социальное взаимодействие на основе освоенных демократических ценностей общества и понимания собственных особенностей.

Демократия в образовании – это, прежде всего, предоставление детям права и возможностей самостоятельно, активно «творить» собственное образование в коллективной среде, научение ориенти-

роваться в огромном потоке информации и самостоятельно находить истину. Для реализации данных задач необходимо комплексное использование в образовательном процессе соответствующих форм, методов и технологий организации деятельности.

Современная педагогическая наука обладает большим арсеналом образовательных технологий, ориентированных на субъект-субъектное взаимодействие участников учебного процесса: технология проектной деятельности, «Портфолио», «Педагогические мастерские», «Образ и мысль», дискуссионные, игровые, исследовательские технологии. Все эти технологии основаны на диалоге между педагогом и детьми, и их основу составляет *коллективная познавательная деятельность*, которая реализуется в парной работе и в работе по микрогруппам. Демократическая культура личности связана с биополярным развитием самосознания и умения взаимодействовать с другими людьми, пытаясь отстаивать собственное мнение и не подавляя партнера. Коллективная познавательная деятельность обеспечивает такое двуединство.

«В микрогруппе ученики работают над одной и той же проблемой, изучают одну и ту же тему или пытаются общими усилиями, на основе объединения мнений и знаний, выдвинуть свежие идеи, комбинации или нововведения. При этом они приобретают знания и навыки не только по конкретному предмету, но и метапредметные компетентности, развитие которых важно для становления личности, для успешности в будущей жизни» [5, с.187].

Разумеется, для достижения перечисленных результатов необходимо, чтобы работа по микрогруппам использовалась учителями регулярно и включала в себя не просто выполнение заданий педагога, а весь цикл деятельности – от ее планирования до контроля, оценки и коррекции.

Для того чтобы групповая работа в полной мере способствовала воспитанию демократической культуры школьников необходимо правильно организовать пространство детей, чтобы они могли свободно общаться внутри своей микрогруппы, не мешая при этом другим. Педагог должен помнить, что микрогруппы *сами* работают над выполнением поставленных заданий, его роль – лишь помогать им в этом процессе. Таким образом, происходит развитие самосознания, активности, ответственности за результаты работы, - формируются качества, необходимые для становления демократической культуры обучающихся. Педагогу важно контролировать, чтобы выводы детей были максимально самостоятельными, не подстраивались под мнение педагога. Необходимо также стремиться к достижению детьми соглашения и по вопросам организации собственной деятельности, и

по основным выводам. Таким образом формируется способность приходить к согласию, а это важнейшее проявление демократической культуры.

Важнейший аспект групповой работы – оценивание ее результатов. Мы считаем, что развитию сотрудничества будет способствовать коллективная выработка критериев оценки с участием педагога, детей и, по возможности, родителей. При этом важно обратить внимание на включение в систему критериев оценивания и проявлений демократической культуры. Например, в качестве критериев оценивания работы группы с точки зрения реализации принципов демократической культуры, можно предложить включить следующие ее проявления: «опора в процессе работы на жизненный опыт детей», «возможность практического применения полученных детьми результатов», «проявление межличностной толерантности в процессе обсуждения», «самостоятельность детей» и др.

Хорошие возможности для использования групповой работы на уроках имеет обсуждение проблемных вопросов, например, «Столыпинские галстуки» – это спасительная необходимость или узурпация власти?», «В чем заключается трагедия Николая II?», «Гений П.И. Чайковского и самоубийство – абсурд несовместимого?» и др.

В таблице 1 мы попытаемся обобщить основные средства и способы развития компонентов демократической культуры в ходе организации групповой работы.

Таблица 1

Способы развития компонентов демократической культуры при организации групповой работы

Компоненты демократической культуры	Групповая работа	
	деятельность учителя	деятельность обучающихся
познавательно-мировоззренческий -признание ценности интересов, особенностей, прав и свобод всех людей; -адекватные представления о людях и о себе; -принятие действующих законов, правил; -понимание важности взаимоуважения	-дает задания, содержание которых способствует расширению представлений детей о мире и о себе; -при распределении ролей в микрогруппе учитывает индивидуальные особенности детей и их предпочтения	-при выполнении задания опираются на жизненный опыт всех участников микрогруппы; -в процессе обсуждения проявляют толерантность к мнению друг друга, осознавая наличие индивидуальных особенностей и интересов
эмоционально-волевой -стремление к овладению системой различных социальных ролей;	-стимулирует самостоятельность и активность детей; -не навязывает собственное мнение;	-демонстрируют доверие друг другу; -избегают соревновательности внутри микрогруппы;

<ul style="list-style-type: none"> -стремление к всеобщему благу, согласию, взаимопомощи; -стремление к самоорганизации; -сочувствие 	<ul style="list-style-type: none"> -проявляет уважение к мнению каждого; -поощряет целеустремленность, гибкость, стремление к компромиссам, согласие 	<ul style="list-style-type: none"> -проявляют эмпатию; -демонстрируют стремление понять и принять мнение другого
<p>действенно-практический</p> <ul style="list-style-type: none"> -умение реализовать, отстаивать свои права; -владение методом принятия взаимоприемлемых решений; -способность к самоуправлению; -умение выполнять обязанности, решения и соблюдать законы; -умение отстаивать интересы других людей; -умение проявлять толерантность 	<ul style="list-style-type: none"> -стимулирует взаимозависимость членов микрогруппы; -обеспечивает самостоятельность детей при распределении обязанностей; -привлекает детей к оценке и самооценке; -поощряет самостоятельность и активность участников микрогрупп 	<ul style="list-style-type: none"> -стремятся к принятию взаимоприемлемых решений; -самостоятельно распределяют обязанности в микрогруппе; -осознанно и ответственно выполняют свои обязанности; -активно отстаивают точку зрения группы при подведении итогов групповой работы; -участвуют в выработке критериев оценивания
<p>коммуникативный</p> <ul style="list-style-type: none"> -умение договариваться; -умение эффективно осуществлять целенаправленное и ситуативное взаимодействие; -умение обоснованно выбирать оптимальные способы и формы взаимодействия в различных социальных ситуациях 	<ul style="list-style-type: none"> -обеспечивает самостоятельный выбор детьми форм и методов работы; -контролирует проявление коммуникативной культуры обучающихся и правил взаимодействия; -требует проявления уважения к другому мнению; -обеспечивает изменение состава микрогрупп на разных занятиях 	<ul style="list-style-type: none"> -договариваются относительно оптимальных для всех форм и методов работы; -осуществляют деятельность в рамках совместно сформулированных правил; -стремятся к освоению различных ролей (ведущий, секретарь, критик и др.); -участвуют в индивидуальной и групповой рефлексии

Таким образом, организация работы в микрогруппах позволяет:

- обеспечить максимальную самостоятельность обучающихся в процессе овладения знаниями;
- возможность свободно выражать и отстаивать собственное мнение;
- участвовать в процессе само- и взаимооценки учебных достижений;
- обогащать социальный опыт в процессе реализации новых функций;
- повысить эмоциональную удовлетворенность от процесса и результатов деятельности.

Все эти положения находятся в непосредственной взаимосвязи с содержанием основных компонентов демократической культуры, и их последовательная реализация должна способствовать развитию

качеств и характеристик личности, связанных с успешной социальной самоидентификацией обучающихся.

Библиографический список

1. Байбородова, Л. В. Воспитание демократической культуры участников образовательного процесса. Опыт региональной инновационной площадки [Текст] : учеб.-метод. пособие / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина. – Ярославль: Канцлер, 2013. – 179 с.

2. Байбородова Л.В., Белкина В.В. Педагогические средства воспитания демократической культуры участников образовательного процесса // Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки: научный журнал. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ. - 2014. - №1. - С. 18-25.

3. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М.: Просвещение, 1991. - 192 с.

4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz3bjNOIY4w>.

5. 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.

УДК 37.02

С.А. Курносова (г. Петропавловск-Камчатский)

Технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников

Аннотация. В тезисах представлена технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников. Данная технология вписывается в рамки технологий развивающего обучения, основанных на глубинных закономерностях учебной деятельности и психического развития ребёнка.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, педагогическая технология, технология воспитания эмоциональной отзывчивости.

Annotation. The thesis presents a technology of education of emotional intelligence in primary school. This technology is part of technology developmental education, based on underlying patterns of educational activity and mental development of the child.

Keywords: emotional responsiveness, educational technology, technology education emotional intelligence in primary school.

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.

Л.В. Байбородова под технологией понимает алгоритм (последовательность) действий ученика и учителя, обеспечивающий достижение намеченного педагогического результата [1, с. 68].

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.

Опыт эмоциональной отзывчивости является составляющей целостного личностного опыта, выступающего результатом образования.

Технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников 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 технологии воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников является то, что она представляет 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 [2].

В общем виде технологию воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников в аспекте деятельности ребёнка можно представить следующим образом (таблица 1).

Таблица 1

**Технология воспитания эмоциональной отзывчивости:
этапы деятельности ребёнка и педагога**

1. Размышление ребёнка над своими переживаниями
Педагог
<ul style="list-style-type: none"> – создаёт благоприятную эмоциональную атмосферу, показывает, что переживания – это то, что он ценит в детях и считает главным в их отношениях; – создаёт ситуацию, побуждающую ребёнка задуматься над своими эмоциональными переживаниями; – инициирует детей на осмысление своих переживаний; – учит высвобождать переживания адекватными способами, знакомит с практическими способами избавления от раздражения, от неприятных переживаний; – вызывает интерес к переживаниям Другого
Приёмы: 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.
Результат: 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
2. Размышления над состоятельностью стереотипных переживаний в новых ситуациях и попытка выйти за пределы индивидуального эмоционального опыта (опыта оценочных суждений)
Педагог
<ul style="list-style-type: none"> – создаёт ситуации, в которых дети переживают эмоциональную общность с Другим, будирует их стремление одухотворять все окружающие объекты; – показывает, что иррациональные убеждения мешают развиваться; – знакомит с практическими способами избавления от «умственного мусора»
Приёмы те же, а также: «Что было до ...»; «Похож на меня»; представление учителем собственных переживаний; интеллектуализация эмоций; создание положи-

<p>тельного «ореола»</p>
<p>Результат: 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>3. Поиск направления и содержания своей деятельности, поведения, поступков</p>
<p>Педагог</p>
<ul style="list-style-type: none"> – создаёт ситуации, в которых дети сами определяют своё участие в жизни класса; – инициирует родителей к участию в жизни класса; – учитывает мнение каждого ребёнка и взрослого
<p>Приёмы те же, а также: коллективное планирование («Аукцион идей и предложений», «Почтовый ящик», «Яблоня возможностей», «Анкета полезных дел», «Мишень добрых дел» и др.)</p>
<p>Результат: осознание значимости своих интересов и возможностей для других людей, переживание эмоциональной общности с другими детьми и взрослыми</p>
<p>4. Реализация в деятельности творческого (эмоционального) потенциала</p>
<p>Педагог</p>
<ul style="list-style-type: none"> – организует труд, направленный на создание красоты для людей, заботу о жизни животных, растений; – инициирует детей на проявление творчества, поддерживает инициативу; – создаёт ситуации успеха для ребёнка и родителей
<p>Приёмы те же, а также: «вложение труда»</p>
<p>Результат: 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>5. Размышления над значимостью своей деятельности для благополучия других людей, животных, растений, над перспективами развития отношений с людьми и природой</p>
<p>Педагог</p>
<ul style="list-style-type: none"> – по ходу деятельности проявляет интерес к переживаниям ребёнка, инициирует его рефлексию;

– создаёт ситуации осмысления детьми своей деятельности с эмоционально-эстетических и эмоционально-этических позиций;
– приоткрывает детям ранее скрытые смыслы их деятельности (для защиты слабого, радости родного человека, комфорта людей, сохранения жизни живого существа)

Приёмы те же, а также: 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-помечтаем» 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

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).

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Повышение воспитательного потенциала учебного процесса в разновозрастных группах учащихся: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2008. – 183 с.

2. Чернявская А.П. [и др.]. 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.

УДК 37.037.

М.М. Бостанджогло (г. Москва)

Экскурсия как педагогическая технология

Аннотация. Рассматривается экскурсия как педагогическая технология, предлагается классификация экскурсий, обосновываются и предлагаются этапы педагогического сопровождения экскурсий

Ключевые слова: экскурсия, классификация экскурсий, признаки экскурсии как педагогической технологии, этапы педагогического сопровождения экскурсий.

Annotation. An excursion as a pedagogical technology, the classification of excursions is offered, some steps of pedagogical support during excursion

sions are justified and considered.

Keywords: excursions, tours classification, features of excursions as educational technology, steps of pedagogical support during excursions

Несмотря на большой интерес к детской экскурсии в науке и длительное использование ее в педагогической практике единого понимания ее сущности нет. Более того, в отечественной литературе существуют несколько подходов интерпретации рассматриваемой дефиниции. Одни авторы называют экскурсию «экскурсионным методом», другие – «экскурсионным принципом», третьи – «экскурсионным способом», четвертые – «экскурсионной формой».

Принимая во внимание вышесказанное, мы определяем экскурсию как педагогическую технологию, предполагающую организацию работы с группой или отдельным ребенком, проводимую с образовательной целью при передвижении в пространстве от одного объекта к другому в их естественной среде или искусственно созданной человеком.

По своему содержанию экскурсии могут быть общеобразовательными, краеведческими и производственными. В свою очередь каждая из них подразделяется на тематические, связанные с определенными разделами изучаемого курса различных учебных дисциплин, и комплексные, когда изучается одна сложная и объемная тема, охватывающая материал разных дисциплин.

Общеобразовательные экскурсии в основном связаны с изучение конкретных учебных предметов (исторические, географические, зоологические и др.). Они в свою очередь разделяются на виды в соответствии с определенной темой или задачей: так, литературные экскурсии могут быть фольклорными, литературно-краеведческими и др.

Краеведческие экскурсии являются одним из средств реализации краеведческого принципа в экологическом образовании, способом изучения детьми своего края, его природы, истории, экономики и культуры. При этом достигается оптимальное соотношение между расширением знаний и их конкретизацией на местном материале. Краеведческие экскурсии выступают одной из наиболее интересных и эффективных форм реализации регионального компонента в учебной программе. Это касается как курса истории, так и географии, обществознания и других предметов школьного курса обучения.

В зависимости от материала экскурсии и характера изучаемых объектов краеведческие экскурсии можно подразделить на следующие виды:

- исторические экскурсии, имеющие своей целью раскрытие

истории родного края;

- экологические экскурсии, знакомящие с природой местности, ее характерными особенностями, связанными с деятельностью человека и производственной инфраструктурой края;

- производственные экскурсии на предприятия и в организации, работающие на территории края;

- этнографические экскурсии, знакомящие с историческими, архитектурными и другими памятниками родного края, связанные с национальными особенностями, культурными традициями этнических представителей, проживающих на данной территории.

Краеведческие экскурсии, имеющие цель ознакомления с историей родного края, имеют огромное значение не только в образовательном аспекте. Изучение истории родного края, основанное на знакомстве с сохранившимися памятниками старины, объектами, имеющими историческую ценность, архитектурными особенностями поселения, обладает неиссякаемыми воспитательными возможностями. Здесь возможна работа по формированию нравственных, эстетических качеств личности, патриотизма, чувства любви к Родине, эстетических взглядов и моральных ценностей. Знакомство с биографией людей, прославивших город и внесших значимый вклад в его развитие, местами, связанными с этими людьми, способствует развитию нравственных качеств подростков.

Во время проведения этого вида краеведческих экскурсий на первый план выдвигается углубление, конкретизация исторического сознания. Когда ребенок осматривает памятники старины, происходит углубление исторического сознания, оно становится конкретным - появляется «стереоскопическое» выделение прошлого. Эта конкретизация истории, в частности, важна тем, что она позволяет экскурсантам увидеть как бы подлинные документы истории.

Исторические экскурсии часто проводятся в комплексе с этнографическими экскурсиями. Знакомство с особенностями культуры представителей разных национальностей, проживающих на данной территории, архитектурными строениями, связанными с этническими и религиозными обычаями имеет большое значение для формирования и развития культуры межнационального общения, толерантности к представителям других наций. Кроме того, данный вид экскурсий может быть связан с выходом в социальные учреждения, работающие с мигрантами, беженцами и другими категориями населения, имеющими проблемы этнического характера. В этом случае речь напрямую идет о социальном воспитании и роль краеведческих экскурсий перечисленных видов нельзя недооценивать. В процессе краеведческих экскурсий подростки могут получить разноплановый

социальный опыт, что имеет огромное воспитательное значение.

Краеведческие экскурсии могут содействовать воспитанию личности в духе любви к природе, в духе экологического сознания, отвечающего запросам современности.

Производственные экскурсии на промышленные или сельскохозяйственные предприятия и объекты играют немаловажную роль в образовании. Такие экскурсии могут одновременно решать несколько образовательных задач, а не только знакомство учащихся с технологическими процессами промышленного и сельскохозяйственного производства в связи изучением школьного курса соответствующей тематики. Производственные экскурсии в своем содержании изначально уже несут краеведческую и экологическую проблематику. Несколько иные подходы к классификации экскурсий предлагаются другими авторами.

По содержанию экскурсии разделены на обзорные и тематические.

По составу участников - на экскурсии для взрослых, детей (школьные), студентов, местного населения, приезжих, горожан и жителей села, для организованных групп и одиночных посетителей.

По месту проведения выделены экскурсии городские, загородные, музейные и производственные. Как городская, так и загородная экскурсия может быть обзорной и тематической.

По способу передвижения экскурсии классифицируются на пешеходные и с использованием различных видов транспорта. Преимущество последних (в подавляющем большинстве автобусных) в том, что они создают темп движения, обеспечивающий условия для наилучшего показа и рассказа. Они состоят обычно из двух частей: показа и анализа экскурсионных объектов на остановках с выходом из автобусов и рассказа в пути, чаще всего связанного с характеристикой памятных мест, мимо которых в данный момент проезжают экскурсанты.

Широко практикуются педагогами экскурсии, не включенные в учебные программы, проводящиеся в рамках внеурочной и внеклассной работы, преследующие разнообразные образовательно-воспитательные цели, например, в работе предметных кружков.

Особым видом экскурсии является путешествие, рассчитанное на длительный срок и на значительные расстояния, и экспедиции. Экскурсии, главным образом внешкольные, тесно связаны с туризмом как одной из форм организации краеведческой работы и активного отдыха учащихся.

Новым видом учебных экскурсий, получивших распространение в современной школьной практике, являются кино- и телеэкскурсии (по континентам, странам и городам

мира, по залам различных музеев, выставок, галерей и др.).

Экскурсия как педагогическая технология предполагает поэтапность педагогических действий.

Первый этап – определение темы экскурсии, ознакомление с ее содержанием. Ориентировка в конкретном содержании темы позволяет разработать целевую установку экскурсии, ее научную концепцию. В это понятие входит определение актуальности темы, основных проблем, ее задач, характера, назначения.

Следующие этапы – составление плана экскурсии и собственно экскурсия. Тщательно изучается экспозиция, основное внимание уделяется музейным предметам. Разрабатывается структура экскурсии, выделяются подтемы, устанавливается их порядок, который закладывается в основу маршрута по залам. Затем для каждой части экскурсии намечаются объекты экскурсионного показа. Учитель творчески отбирает, а иногда и по-иному группирует экспозиционный материал с учетом требований экскурсионного метода и восприятия данной группы учащихся.

Последний этап – работа по закреплению экскурсионного материала.

Таким образом, экскурсия – это не просто приятное времяпровождение на лоне природы, в музее или на городских улицах и площадях. Это полезное занятие, требующее определенной затраты физических и духовных сил. Поэтому важно каждому экскурсоводу организовать экскурсию таким образом, чтобы, сохранив высокую познавательную эффективность предлагаемого материала, его эмоциональное воздействие, обеспечивающее восприятие экскурсии как события, в то же время не подвергать слушателей излишним перегрузкам, то есть соблюдать требования и рекомендации общей и социальной психологии.

УДК 37.02

М.В. Кротова (г. Ярославль)

**Организация взаимодействия детей разного возраста
в процессе проектной деятельности в условиях
дополнительного образования**

Аннотация. Рассматриваются особенности организации проектной деятельности в условиях разновозрастных творческих объединений учреждений дополнительного образования детей, показаны воспитательные возможности взаимодействия детей разного возраста, значимость влияния такого взаимодействия на развитие личности ребенка, организацию его микросреды. Представлен опыт организации деятель-

ности участников разновозрастного творческого проекта.

Ключевые слова: дополнительное образование детей; взаимодействие детей разного возраста; проектная деятельность; алгоритм деятельности участников разновозрастного творческого проекта.

Annotation. The features of project activities' organization in different ages in creative associations of institutions of children's additional education are considered; the educational opportunities of interaction between children of different ages, the importance of such interaction's influence on the children's personality development and organization of its microenvironment are shown. The organization experience of participants' of different age's activity in a creative project is represented.

Keywords: additional education of children; the interaction of children of different ages; the project activity; the algorithm of activity of different ages' participants in a creative project.

Дополнительное образование детей имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать педагогу при организации образовательной деятельности. Так, в практике большинство творческих объединений учреждений дополнительного образования детей (далее УДОД) являются разновозрастными группами (средний возрастной диапазон от 2 до 5 лет). Решение проблемы организации педагогической работы в разновозрастном детском коллективе открывает для дополнительного образования (далее ДОД) новые перспективы и позволяет существенно повысить его эффективность.

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 [2, 16].

Социальное взаимодействие в РВГ характеризуется своеобразием 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 старшего возраста* [5, с. 17].

В разновозрастном детском коллективе легче обеспечить создание позитивной эмоциональной атмосферы, что позволяет избежать излишнего напряжения в межличностных отношениях, способствует формированию психологически комфортной и безопасной образовательной среды, где нет места психологическому насилию по

отношению к личности ребенка.

Результаты наблюдения и беседы с воспитанниками РВГ 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, что очень важно при выполнении сложной для младших работы. Одновременно решаются проблемы тех детей, которые не могут реализовать себя по различным причинам в группе сверстников. В ходе взаимодействия на занятии в РВГ старшим предоставляются возможности выступить в качестве взрослого, которые им недоступны в классном коллективе школы: консультирование младших, помощь руководителю творческого объединения, педагогу-организатору.

При взаимодействии старшего и младшего большое значение имеет взаимообучение. Старшие воспитанники, занимаясь с младшими, не только оказывают помощь в освоении дополнительной образовательной программы, но и получают бесценный опыт сотрудничества и сотворчества. Благодаря взаимодействию детей разного возраста, на занятии в РВГ у старших, выполняющих функции взрослого, развиваются организаторские умения, самостоятельность, ответственность, готовность прийти на помощь как своим товарищам, в том числе и младшим, так и педагогам. Младшие воспитанники проявляют большую заинтересованность и активность.

Занимаясь со старшими, младшие видят перспективы своего развития, понимают значимость освоения изучаемого для успехов в будущем. Старшие же получают возможность повторить материал, усовершенствовать навыки, важные для освоения интересующей их деятельности.

Таким образом, вышеизложенное подтверждает, что грамотно организованное педагогом дополнительного образования взаимодействие детей разного возраста значительно повышает воспитательный потенциал занятия в творческом объединении организации дополнительного образования.

Одним из наиболее действенных педагогических средств повышения эффективности обучения в РВГ УДОД, по нашему мнению, является *проектная деятельность* воспитанников, организованная как групповая, парная и индивидуальная 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 применять-

ся как на протяжении всего проекта, так и на отдельных его этапах. Педагогу важно регулировать количественный и качественный состав микрогрупп, обеспечить психологическую совместимость детей, успешность их взаимоотношений, объективность мнений и оценок, использовать способы стимулирования совместной деятельности, обучать учащихся культуре общения, навыкам совместной работы, организаторской деятельности. Способы формирования микрогрупп можно разделить на свободные, по желанию детей, и организованные педагогом.

Как вариант групповой работы может быть использована работа в парах, состав которой зависит от образовательных задач, которые ставит педагог. Особое внимание педагогу следует уделить проектированию совместной деятельности старших и младших, с целью постоянного стимулирования развития взаимодействия между ними, развивая коммуникативные способности детей, и выстраивать их образовательную деятельность на основе сотрудничества.

Алгоритм деятельности участников творческого проекта в РВГ УДОД представляем на примере организации проектной деятельности воспитанников разновозрастного творческого объединения «Я - дизайнер» ЦАТ «Перспектива» (см. Таблицу 1).

Таблица 1

**Алгоритм деятельности участников творческого проекта
«Память о подвиге ярославцев – героев Великой Отечественной войны в названиях улиц города»**

Этап	Деятельность педагога (педагогическое целеполагание, вопросы педагога для размышления, методы и приёмы деятельности)	Деятельность детей	
		старшие	младшие
Мотивационно-целивой	<ul style="list-style-type: none"> - Какие воспитательные задачи для старших и младших участников можно решать в процессе проведения? («стартовые» беседы); - Как провести свои замыслы через детей? (увлеченный рассказ); - Кто может помочь? (создание проблемных ситуаций); - В начале учебного года в процессе перспективного целеполагания предлагает наметить основные мероприятия и дела 	<ul style="list-style-type: none"> - Предлагают перечень желаемых дел на год: выпуск праздничных плакатов поздравлений, тематические вечера, просмотры, организация мастер-классов, участие в фестивалях, в праздновании Дня Победы; - участвуют в согласовании принимаемого решения: собрать материал о героях ВОВ, в честь которых названы улицы Ярославля, результаты поиска оформить в виде альбома и компьютерной презентации, разработать для этого единый стиль дизайнерского решения, принять участие в конкурсе 	

	<p>РВГ (проблемная ситуация), задает проблемный вопрос: «Как наше объединение может поучаствовать в подготовке празднования в ОУ 70-летия Победы в ВОВ?»;</p> <p>- задает наводящие вопросы, помогающие определить его личную значимость для участников проекта, составить описание конечного продукта (альбом, презентация); - мотивирует учащихся (приводит примеры из опыта работы других ТО (просмотр мультфильмов о ВОВ работы учащихся Школы анимации ОУ, выставка рисунков на тему в Брестском ЦМТ и др.), привлечение к обсуждению родителей)</p>	<p>проектов, посвященных 70-летию Победы</p>	
<p>Исследователский</p>	<p>- Продумывает способы формирования исследовательских микрогрупп (в том числе РВГ);</p> <p>- по необходимости входит в качестве старшего товарища, то в одну, то в другую микрогруппу, наблюдает, при необходимости задает наводящие вопросы, подсказывает к кому можно обратиться, где найти и как проверить информацию; - в качестве консультанта и координатора помогает старшим оформить результаты исследования в доступной для младших форме;</p> <p>- помогает советом старшим координировать (направлять) работу младших воспитанников;</p> <p>- на правах старшего товарища участвует в обсуждении и отборе идей дизайнерского решения проекта, выборе художественных материалов и технике исполнения проекта;</p> <p>- консультирует по вопросам</p>	<p>- Формируются разновозрастные микрогруппы исследователей для сбора информации о ярославцах - героях-ВОВ;</p> <p>- утверждают предложенный активом состав «аналитического центра»;</p> <p>- на общем собрании обсуждают результаты исследовательской работы, намечают план действий</p>	
		<p>- Собирают, обрабатывают, систематизируют информацию;</p> <p>- представляют результаты исследования в адаптированной для младших форме</p>	<p>- Под руководством старших: формируют визуальный ряд художественного оформления проекта, др.</p>

	дизайна старших, работающих над эскизом макета альбома		
Проектно-рочный	<ul style="list-style-type: none"> - Сопровождает деятельность аналитического центра (уточнение плана, помощь в проектировании этапов проектной деятельности, наблюдение скрытый контроль за деятельностью разновозрастных микрогрупп, проверка их готовности к исполнительской части проекта); - задает вопросы для осознанного решения проблем; - помогает выделить критерии оценки деятельности; - организует консультации специалистов (журналист, дизайнер, специалист по компьютерным технологиям, краевед и т. д.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Работают в микрогруппах под общим управлением аналитического центра проекта; - Представляют, обсуждают, согласовывают, утверждают итоги этапа на общем собрании 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Оформляют идеи (план, тезисы, зарисовки, фор-эскиз); - осуществляют анализ и оценку идей 	<ul style="list-style-type: none"> - Высказывают идеи, мнения, предположения; - участвуют в обсуждении критериев оценки проекта
Технологический	<ul style="list-style-type: none"> - В качестве рядового участника или консультанта принимает участие в работе «Аналитический центра» (задает наводящие вопросы в случае затруднений и ошибочных намерений); - обеспечивает материальную базу (бумага, художественные материалы; доступ к компьютеру и офисной технике и т. д.); - подготовка (инструктаж) старших руководителей микрогрупп к организации исполнительских работ (наблюдает, рекомендует) 	<p>Принимают посильное участие в работе (индивидуально, в парах, в микрогруппах, в том числе и разновозрастных), координируемой аналитическим центром проекта: составляют план действий, подбирают средства для их реализации, выполняют рабочие эскизы, пробные образцы применения различных художественных техник и др.</p>	
Практический	<ul style="list-style-type: none"> - Сопровождает деятельность детей в разновозрастных микрогруппах (задает уточняющие и проблемные вопросы по ходу исполнительской части проекта; поощряет и поддерживает; делает акценты на важных моментах 	<p>В разновозрастных микрогруппах: оформляют страницы альбома, и его компьютерную версию-презентацию;</p> <ul style="list-style-type: none"> - выполняют намеченный план, соотносят свои действия с проектом и планом, вносят коррективы в процессе деятельности 	
		Демонстрируют	Выполняют выбран-

	и воспитывающих ситуациях; при необходимости косвенно руководит деятельностью, оказывает (организует) помощь в случае затруднений в работе РВГ)	и помогают освоить младшим новые учебные действия	ную часть работы
Контрольно-корректировочный	Выполняет функции консультанта: обсуждает с учениками проделанную работу, выявляет недочеты, даёт советы по оформлению работы к презентации, помогает в подготовке выступлений для защиты проекта	Осуществляют само- и взаимооценку своей работы; - выявляют недостатки на основе запланированного результата, вносят изменения, устраняют недостатки, завершают оформление работы; - готовятся к защите проекта	
		Организуют взаимопроверку качества исполнения работ, предлагают способы внесения изменений, помогают младшим в устранении недостатков	
Презентационный	Настраивает воспитанников разного возраста на успешное представление проекта; - участвует в анализе результатов проекта с учетом возрастных особенностей исполнителей; - аргументированно оценивает работу учащихся над проектом	Представляют полученный в ходе проектной деятельности продукт, (представители разновозрастных микрогрупп); - доказывают наличие необходимых характеристик полученного продукта, показывают его преимущества, общественную значимость, пользу для себя и других; - отвечают на вопросы присутствующих на презентации	
Аналитический	- Продумывает вопросы для анализа деятельности учащихся; - определяет наиболее оптимальные формы организации рефлексии для разных возрастных категорий учащихся, отбирает опросные методики соответственно возрасту респондентов - выступает в роли соведущего, направляя разговор, расставляя смысловые акценты; - задает наводящие, уточ-	На общем сборе в неформальной обстановке (чаепитие): - отвечают на вопросы, высказывают мнения о достижениях, успехах и трудностях, недостатках и их причинах, положительных и отрицательных сторонах творческой деятельности в условиях РВГ; - определяют перспективы для своего дальнейшего личностного развития и организации проектной деятельности: ввиду обширности исследуемого материала и высокой степени общей увлеченности темой, решили продолжить работу над альбомом в следующем	

<p>няющие вопросы, выявляющие значимость темы исследования для каждого ребенка, преимущества работы в разновозрастном творческом коллективе;</p> <p>- обобщает результаты проектной деятельности в условиях РВГ, благодарит всех участников, отмечая личный вклад каждого</p>	<p>учебном году. Блоки аналитико-рефлексивной деятельности разделяются игровыми моментами-сюрпризами, которые заранее подготовили дети, проявившие инициативу (как старшие, так и младшие)</p>
---	--

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Повышение воспитательного потенциала учебного процесса в разновозрастных группах учащихся: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2008. - 183 с.
2. Байбородова Л.В. Теория, методика, практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: монография. - Ярославль: Академия развития, 2007. – 336 с.
3. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность в разновозрастных группах. - М.: Просвещение, 2013. – 167 с.
4. Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности в дополнительном образовании: учебное пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 345 с.
5. Старостина Е.Н. Организация деятельности разновозрастного пионерского отряда в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. - 49 с.

УДК 377

Л.Р. Строгалова (г. Ярославль)

Профориентация школьников в условиях модернизации образования

Аннотация. Раскрываются социально-педагогические характеристики процесса профориентации школьников, особенности педагогического сопровождения профориентации, механизмы и методы организации профориентационной работы в условиях модернизации общего образования.

Ключевые слова: профориентация старшеклассников, интерактивная профориентация, опережающее непрерывное образование, наставничество.

Annotation. The article reveals the social and educational characteristics of the process during professional orientation of schoolchildren, especially pedagogical support in career guidance, mechanisms and methods of career guidance in the modernization of education.

Keywords: career guidance of senior, interactive career guidance, advancing continuing education, mentoring.

Современный рынок труда имеет свою специфику. Он характеризуется неустойчивостью спроса и предложения, обусловленной изменчивостью ориентаций молодежи, ее социально-профессиональной неопределенностью. Выпускники высших образовательных организаций и колледжей подвергаются наибольшему риску не трудоустроиться. Большая часть ищущих работу молодых людей трудоустраивается по специальностям, далеким от базового образования, для многих переподготовка является единственной возможностью получить работу. Кроме того, значительная часть молодых людей увольняется из-за неудовлетворенности профессией, характером труда уже в первый год работы после окончания учебного заведения.

В связи с этим при организации работы со старшеклассниками речь идет не столько о профессиональной ориентации старших подростков, сколько о социально-профессиональной ориентации. Если профессиональная ориентация определяется как деятельность по подготовке молодежи к выбору профессии, то социально-профессиональная ориентация - это подготовка молодежи к выбору профессии и своего места в обществе.

На основе концепции и модели опережающей профессиональной подготовки учащихся старших классов общеобразовательных организаций города Москвы (О.Е. Бочаров и др., 2012-2014 г.г.), Концепции системы интерактивной профориентации учащихся города Москвы в рамках реализации государственной программы города Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование») до 2016 г.г.» (под рук. О.Е. Бочарова, 2013 г.), идей Е.А. Климова, И.Н. Кулезневой, О.Ю. Переверзиной, Ю.П. Поваренкова, М.И. Рожкова, Л.Б. Шнейдер разработана модель социально-профессиональной ориентации учащихся образовательных организаций, отражающая алгоритм достижения цели социально-профессионального самоопределения учащегося, то есть осознания им уровня и потенциала развития собственных профессиональных способностей, социальных и профессиональных мотивов, знаний и навыков, осознания соответствия требованиям, которые профессиональная деятельность предъявляет к учащемуся на всех уровнях обучения, а также организационные педагогические условия, способствующие ее реализации.

В соответствии с аналитическими данными Правительства Российской Федерации, утвержденными Правительством Российской

Федерации 31.01.2013 года, в 2013 – 2015 годах прогнозируется снижение численности трудоспособного населения примерно на 1 млн. человек ежегодно. Работоспособное население должно не только обеспечивать экономический рост, но и нести большую налоговую и социальную нагрузку.

Соответственно, одной из приоритетных задач является повышение национальной конкурентоспособности и увеличение производительности труда к 2018 году в 1,5 раза относительно конца 2011 года и создание к 2020 году не менее 25 млн. высокопроизводительных рабочих мест через систему развития опережающего непрерывного образования, а также через программы дополнительного профессионального образования.

Возможности роста экономики России за счет привлечения дешевой рабочей силы полностью исчерпаны, перед страной стоит задача повысить эффективность труда за счет роста интеллектуальной составляющей.

Одной из ключевых проблем современной молодежи и, как следствие, основной задачей в сфере образования в условиях модернизации общего образования является ***самоопределение и становление молодых людей на рынке труда, сокращение периода выбора профессии и подготовки профессионального специалиста, развитие их личностной и профессиональной компетентности.*** Эта проблема напрямую связана с такими ключевыми вопросами для учащегося, как осознанный выбор специальности с учетом личностных особенностей и возможностей, получение актуальной информации о потребностях рынка труда, сбалансированное личностное и профессиональное развитие, системный подход при прохождении учебных практик и стажировок, написание действительно актуальных научных, курсовых и дипломных работ в период обучения в образовательной организации высшего образования, определенность с первым местом работы. Все это влияет на уровень подготовки к эффективному старту на рынке труда, росту компетентности молодого человека и, как следствие, на его материальный достаток, получение морального удовлетворения от выполняемой работы, возможности содержать самого себя и создать семью. Более того, эта проблема является ключевой при ориентации государства на инвестирование в человека, так как без построения эффективной системы подготовки молодых специалистов значительно снижается эффективность труда в стране в целом.

Поэтому на данном этапе целесообразно рассматривать профессиональную ориентацию молодежи как систему непрерывного сопровождения учащихся от школьной скамьи и до получения молодым че-

ловеком специальности с последующим трудоустройством. Соответственно необходимо организовать профориентационную деятельность по модели «общеобразовательная организация – работодатель – колледж - образовательная организация высшего образования».

Взаимодействие общеобразовательных организаций, образовательных организаций высшего образования, работодателей (крупных городских и районных предприятий и организаций) по проведению профориентационной работы на инновационных площадках, организованных на базе школ, осуществляется на основе общей заинтересованности вышеперечисленных субъектов, участвующих в реализации программы профориентационной деятельности.

Взаимодействие регулирует деятельность общеобразовательных организаций, образовательных организаций высшего образования и работодателей по организации профориентационной практической деятельности учащихся на базе всех субъектов-участников интерактивной профориентационной деятельности.

Под организацией интерактивной профориентационной деятельностью понимается комплекс условий и мероприятий, направленных на решение актуальных социально-экономических проблем, связанных с реализацией взаимных интересов и достижением общих целей профориентации школьников.

Основным механизмом социально-профориентационной работы, влияющей на профессиональное самоопределение обучающихся, является создание единой интерактивной профориентационной платформы, которая включает в себя следующие компоненты: традиционные образовательные технологии; актуальную информацию о требованиях рынка труда; современные интерактивные каналы обмена информацией между субъектами системы интерактивной профориентации, а также участниками единой интерактивной профориентационной платформы.

Основной инструмент реализации профориентационной модели – интеллектуальный кабинет школьника на базе единой интерактивной профориентационной платформы на независимом электронном ресурсе, являющийся интеллектуальной собственностью учащегося. Модель включает в себя четыре направления: 1) Тестирование; 2) Просвещение; 3) Организация практики; 4) Выстраивание траектории профессионального развития.

Платформа не только предоставляет актуальную информацию о требованиях рынка труда, но и обеспечивает деятельностный подход по отношению к учащимся, сопровождение их реальной практической деятельности.

Организация сопровождения участников интерактивной

профорientации реализуется через систему наставничества. Наставничество – это метод кадрового сопровождения и профессиональной подготовки молодых граждан, при котором более опытный обучающийся (молодой специалист) делится имеющимися знаниями, умениями и навыками со своими подшефными на протяжении определенного времени.

Наставник и педагог, ответственный за профорientационное сопровождение учащихся, при построении траектории достижения цели выявляют преобладающие интересы и профессиональные наклонности учащихся, развивают их коммуникативные способности, организуют занятия по профобразованию (взаимодействие с общеобразовательными организациями и образовательными организациями высшего образования посредством сопровождения учащихся), проводят ознакомительные экскурсии и профессиональные практики на предприятиях (взаимодействие с работодателями). Данная деятельность также способствует социализации наставника, повышает его социальный статус, отображается в его графике достижения цели.

В ходе деятельности наставников осуществляется дополнительная профессиональная подготовка обучающейся молодежи, направленная на развитие социальных компетенций в соответствии с базовыми требованиями работодателей к специалистам.

Результатом реализации системы наставничества является профессиональное самоопределение учащегося на всех уровнях обучения с последующим заключением отложенного договора с работодателем. Участвуя в реализации профорientационной деятельности в соответствии с вышеуказанной моделью, учащийся может самостоятельно выбрать собственную траекторию профорientационного развития. Дети через профорientационные пробы посещают организации и предприятия, получают возможность участвовать в профорientационных мероприятиях колледжей и вузов.

Модель профорientационной деятельности направлена на формирование:

- способности свободно ориентироваться на современном рынке труда;
- социальной активности, владение методами коммуникации;
- понимание траектории своего профессионального развития как процесса непрерывного профессионального образования на протяжении всей жизни;
- осознание потенциала развития собственных профессиональных способностей, социальных, профессиональных мотивов, знаний и навыков, осознание соответствия требованиям, которые профессиональная деятельность предъявляет к учащемуся на всех уровнях

обучения.

Одним из ключевых субъектов, участвующих в реализации профориентации учащихся, является общеобразовательная организация. Профориентационная деятельность педагогов такова, что достижение педагогических целей по отношению к тому или иному учащемуся требует объединения их усилий и определенного взаимодействия. Деловая структура педагогического коллектива включает в себя, прежде всего, производственные связи педагогов, используемые для достижения целей профориентационной деятельности.

Общая цель общеобразовательной организации в рамках реализации модели профориентационной работы – подготовка учащихся к обоснованному зрелому выбору профессии, удовлетворяющему как личные интересы, так и общественные потребности и запросы рынка труда.

Библиографический список

1. Андерсон Г.В. Педагогическая поддержка старшеклассников в выборе будущей профессии в условиях профильного обучения: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01. науч.-образ.центр РАО. - Сочи, 2007. - 172с.
2. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека; под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Кольцовской. - М.: Изд-во «ИПП», 1997. - 416 с.
3. Богомолов О.Б. Организация профильного обучения в общеобразовательных учреждениях // Педагогическая информатика. — 2006. - №1. - С. 28-31.
4. Марченко М.О., Рожков М.И., Хухуа Е.С. Методические разработки ГБУ г. Москвы «Городского центра профессионального и карьерного развития», 2014. - 13-17 с.

УДК 372.87

*Н.И.Чернова, А.В. Шикова (Владимирская область,
Меленковский район, село Дмитриевы Горы)*

Обучение искусству жизнетворчества: «Уроки в семейном гнезде»

Аннотация. Раскрывается использование в практике деятельности классных руководителей технологии обучения искусству жизнетворчества через событийно-значимую форму совместной деятельности детей и родителей - «урок в семейном гнезде».

Ключевые слова: семья, школа, уроки жизнетворчества, социокультурная практика, «урок в семейном гнезде», социальный институт,

образовательное пространство, технология, нравственные ценности, общая культура, гражданская зрелость, традиция.

Annotation. This article discloses the use, in the practice of classroom teachers technology of learning the art of creativity through event-a significant form of joint activities for children and parents - "a lesson in family nest".

Keywords: family, school, lessons zhiznetvorchestva, socio-cultural practices, "a lesson in the family nest", a social institution, educational space, technology, moral values, common culture, civic maturity and tradition.

***Воспитывает все: люди, вещи, явления,
но, прежде всего и дольше всего – люди,
из них на первом месте – родители и педагоги.***

А.С. Макаренко

Дом и родители играют решающую роль в становлении и развитии психики ребенка, которая заряжается токами самых высоких человеческих побуждений: стремлением давать радость себе и близким людям, делить их горести, помогать в тяготах. Поэтому сила любви к своему дому особым светом освещает подлинно счастливое детство. Уроки жизнетворчества на примере позитивного опыта семейного проживания является одной из форм духовно-нравственного воспитания сельских школьников.

Семья – не просто родственники, живущие рядом, это близкие люди, которые сплочены чувствами, идеалами, отношениями к жизни. Семья – это первый коллектив ребенка, естественная среда его развития, где закладываются основы будущей личности. Без активного и всестороннего взаимодействия с семьей невозможно воспитать духовно-нравственную личность, гражданина и патриота, несущего ответственность за свою судьбу и судьбу своей малой и большой Родины.

Семья и школа – два социальных института, которые, без преувеличения, стоят у истоков нашего будущего и будущего страны. Укрепление связей между семьей и школой в целях воспитания достойных граждан – объективная необходимость, давно всеми понята и принятая. Однако изменения жизненных устоев, произошедшие в обществе в последние десятилетия, требуют сегодня от школы обновления воспитательной практики на основе поиска нового содержания и новых технологий воспитания.

Обновление механизма взаимодействия школы и семьи сопровождается рядом противоречий, к числу которых относятся противоречия:

- между заинтересованностью общества в формировании здо-

ровой, нравственной, образованной, толерантной личности и снижением уровня духовно-нравственной составляющей общества;

- между непреходящей ценностью семьи как основы единого, крепкого, здорового, государства и несостоятельностью родителей в умении защитить собственного ребенка от пагубного воздействия СМИ различных деструктивных организаций псевдорелигиозного толка;

- между первостепенностью родителей в воспитании детей и ростом инфантильности и равнодушия родителей к воспитанию, ведущими к отчуждению между детьми и родителями.

Разрешение данных противоречий особенно актуально для сельской школы. Ведь сельская школа, как и сельская семья, есть «надежда России». Или, как говорит М.П. Гурьянова, «школа научения жизни». Именно здесь ребенок приобретает жизненно-важные знания, постигает жизненную мудрость и духовный опыт предшествующих поколений, овладевает этическими нормами поведения, выявляет и развивает личностные интересы и способности, планирует и учится осуществлять саморазвитие, жизненное и профессиональное самоопределение.

Создание условий для успешной самореализации каждого обучающегося - главная цель федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее - ФГОС ОО).

ФГОС ОО определяет семью не только как базовую национальную ценность, но отводит ей важную роль в социализации и жизненном самоопределении детей, подростков и молодежи. Регламентация партнерских отношений между школой и родителями (законными представителями) обучающихся посредством заключения договора между ними закрепляет обязательства сторон в сопровождении личностного развития обучающихся. Однако, подчас, родителям в большей степени, чем детям нужен мудрый совет, помощь учителя, классного руководителя. Сегодня в нашей школе актуальной становится такая практика взаимодействия с семьей, как «уроки в семейном гнезде». Эта новая форма работы с семьей, направленная на «горизонтальный диалог» семьи и школы. Рождение такой уникальной технологии принадлежит педагогам Нововаршавского района Омской области. Новая практика взаимодействия классных руководителей с семьей по вопросам формирования у обучающихся уровня общей культуры, гражданской зрелости - «урок в семейном гнезде» - стала настоящей социокультурной практикой. За два года такой практикой овладели классные руководители 1-6 классов. Проведено 15 уроков в «семейном гнезде». Мы убедились в том, что это не просто новая форма воспитательной работы, это социокультурная

практика, которая как нельзя лучше формирует у ребенка базовые смысловые понятия:

- отношение к себе;
- стиль отношений с другими людьми;
- представления о себе как о мужчине или женщине;
- нравственные ценности, представление о том, «что такое хорошо и что такое плохо»;
- жизненные смыслы;
- стремления, идеалы;
- чувство связи поколений, ощущение сопричастности к своему народу, Родине.

Кроме того, «уроки в семейном гнезде» укрепляют престиж института семьи, активизируют родительскую общественность, популяризируют лучший опыт семейного воспитания, создают условия для интеллектуального, нравственного и психологического развития ребенка.

Новизна социокультурной практики урок в «семейном гнезде» заключается в том, что позволяет вывести воспитательный процесс из стен школы, расширить границы воспитательного и образовательного пространства за счет включения в пространство потенциала семей сельских жителей. «Уроки в семейных гнездах» проводятся на основе многолетнего опыта поколений того или иного рода, на основе особых условий – «уроки на дому». Проводят их члены семьи сына или дочери, внука или внучки. Размышления вместе с детьми над вопросами «Что для тебя означает понятие дом?», «Как сохранить тепло дома?». Когда семья счастлива?», «Зачем творить добро?», «Как сохранить традиции семьи?» и т. д. дали возможность определить ценность таких уроков.

Во-первых, «уроки в семейном гнезде» с успехом могут интегрировать содержание учебных предметов (литературы, экономики, истории, экологии, музыки, основ религиозной культуры и светской этики и других).

Во-вторых, они строятся на социокультурном (этнокультурном) содержании, которого нет ни в одном учебном предмете: это реально видимый осязаемый образ жизни в его одухотворенном проявлении отдельного семейного рода удачно сочетаются с другими современными педагогическими технологиями.

В-третьих, такие уроки способствуют формированию метапредметных и личностных универсальных учебных действий (далее – УУД), лежащих в основе реализации творческого потенциала обучающихся, их родителей и учителя.

В-четвертых, «уроки в семейном гнезде» удачно сочетаются с другими современными педагогическими технологиями.

Технология «семейных уроков» состоит из нескольких этапов:

1. Изучение классного коллектива, особенностей семей классного коллектива, их уникальности.
2. Выделение ключевых образовательных и воспитательных задач.
3. Изучение потенциала семей.
4. Разработка цикла семейных уроков
5. Мониторинг личностных достижений обучающихся.

Если рассмотреть технологию «семейных уроков», то она схожа с проектной деятельностью. Успешному проведению «семейных уроков» предшествует объемная работа с семьями. Подготовительный этап является наиболее значимым в проведении «семейных уроков». Изучается уклад, род занятий членов семьи, отношения к ребенку, школе, увлечения, семейные традиции. Затем планируется процедура урока-встречи, подготовка членов семьи к роли педагогов. При этом учителю отводится роль модератора (наставника-проводника), помогающего осуществить продуктивный, полезный и взаимообогащающий диалог во время урока-встречи. Главным всегда остается одно, чтобы каждый обучающийся почувствовал уникальность своей семьи, получил признание среди товарищей, «вживую» приобщился к семейным ценностям. Именно в процессе «семейного урока» ребенок способен осознать истинные идеалы семьи, усвоить навыки семейной дипломатии, научиться анализировать ситуации, вырабатывать тактику принятия решений.

Пример содержания «уроков в семейном гнезде». Урок «Жто хранит семьи очаг?» в семье Суворкиных Ивана Федоровича и Юлии Владимировны. Незабываемая встреча с тремя поколениями матерей семейного рода. О любви к детям, земле-кормилице, труду поведала бабушка Нина Михайловна, поднявшая, оставшись вдовой шестерых дочерей. А дочери рассказывали, как они сохраняют лучшие традиции семьи, как строят отношения в семье, чтобы было всем тепло и хорошо. А вот на уроке «Как встречать гостей?» в семье Кочетковых учились сервировать новогодний стол, научились выращивать мандариновое дерево и готовить сладкий сувенир-змею своими руками. В семье Ухорских дети слушали рассказы папы о его службе в Чечне, затем в правоохранительных органах. Папа Насти показался ребятам настоящим героем. Им даже разрешили примерить солдатскую форму. Мальчишки сразу становились взрослее. А вот в семье Сидориных-Марининых-Жулиных ребята познакомились с династией учителей, как нелегко труд учителя. А их одноклассник гордился

своей мамой, бабушкой, прабабушкой.

В процессе проведения «уроков в семейном гнезде» зародилась добрая традиция: в семье остается на память подарок – родовое дерево и сувениры, изготовленные руками ребят. Каждая встреча завершается рефлексией интерпретации полученных знаний, настроения и эмоционального состояния всех участников. И всякий раз помогает «Шкатулка мудрых мыслей», которая ходит из дома в дом. Открыв её, каждый достаёт незаконченную мысль и продолжает её. Например, «Чтобы мир стал добрее...», «Когда я вырасту...», «У каждого человека должна быть...» «Сегодня для меня было важным...» и т.д. Всегда приятно видеть заинтересованные глаза детей, счастливые глаза хозяев дома, которые видели в процессе урока признание своих заслуг в воспитании детей, в трудовой деятельности, в ведении домашнего хозяйства; ощущали удовлетворение после усилий, затраченных на организацию урока. По итогам урока в школе дети рисуют рисунки, пишут сочинения, в которых с теплом и любовью отзываются о прошедшей встрече-уроке. А что особенно важно – это получение приглашений от семей на новые уроки.

Сегодня педагогами школы разработаны циклы уроков, в основу которых положены базовые ценности семьи, а также углубление по направлениям внеурочной деятельности в рамках ФГОС ООО. На наш взгляд урок в «семейном гнезде» может быть не только социокультурной практикой, но и стать образовательной. Сельская семья нашего поселения – это 82% родителей, имеющих среднее профессиональное и высшее образование. И использовать этот общественный потенциал граждан сельского поселения сегодня в условиях новых требований к совершенствованию образования на селе просто необходимо.

Библиографический список

1. Булгакова Е. Воспитание школьников на ценностях семьи // Сельская школа. – 2012. - №1. - С. 66-71.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. -2-е изд. - М.: Просвещение, 2011. – 23 с. - (Стандарты второго поколения).
3. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя/ Д.В.Григорьев, П.В.Степанов. — М.: Просвещение, 2010. — 223 с. — (Стандарты второго поколения).

О.В. Кашина (г. Ярославль)

Технологии дополнительного образования детей в условиях развития современной техносферы

Аннотация. Раскрывается понятие «техносфера» и ее влияние на выбор технологий дополнительного образования детей; представлены технологии формирования умений и навыков детей в условиях развития современной техносферы.

Ключевые слова: техносфера, дополнительное образование детей, технологическое обеспечение, технологии формирования умений и навыков.

Annotation. The article deals with the concept of "technosphere" and its influence on the choice of technology of additional education of children; the technologies of formation of skills of children in the development of modern technosphere.

Keywords: technosphere, additional children's education, technological support, technology and skills formation.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет дополнительное образование как «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования». Дополнительное образование осуществляется по образовательным программам, рассматриваемым как «комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов» [8].

На современном этапе развития системы образования в образовательных организациях дополнительного образования детей реализуются дополнительные общеобразовательные программы, «направленные на решение задач формирования общей культуры ребенка, расширение его знания о мире и о себе, его социального опыта» [2].

Отличительными особенностями дополнительной общеобразовательной программы (далее – программы) является то, что она:

- выступает нормативным документом, в котором требования

к заявленному результату реализации программы являются стандартом дополнительного образования детей [1];

— создает возможность для дифференцированного и вариативного образования и разработки индивидуального образовательного маршрута, позволяющего обучающемуся самостоятельно выбирать наиболее привлекательный для него вид деятельности.

Данная возможность реализуется при наличии системы необходимого ресурсного (от франц. «ressource» – вспомогательное средство) обеспечения программы, которая включает следующие компоненты: информационное, кадровое, материально-техническое, методическое и организационное обеспечение [6].

Следует отметить, что развитие современной техносферы заставляет пересмотреть данный традиционный вариант системы ресурсного обеспечения программы, внося в него значительные поправки за счет усиления технической и технологической составляющей. Для того, чтобы определить эту составляющую, обратимся к этимологии понятия «техносфера».

Источниковедческий анализ показал, что возникновение слова «техносфера» связано с греческим словом «techna», что буквально означает «искусство, мастерство, умение». Интересен тот факт, что в Древней Греции и Древнем Риме слово «techna» употреблялось в различных сферах деятельности человека: промышленности, торговле, искусстве, ремесле, риторике, медицине, науке и литературе. Причем, по-латыни «technicus» – это учитель искусств, практический делец. То есть изначально слова «techna» и «technicus» обозначали умения и средства, необходимые человеку для достижения какой-либо цели [4].

История понятия «техносфера» берет свое начало в середине XX века в работах зарубежных сайентологов: сторонников учения, разработанного американским писателем-фантастом Лафайетом Реном Хаббардом (1911-1986) и основанного на вере в чистый человеческий разум.

По мнению историков и философов техники техносфера обязана своим появлением английской промышленной революции XVIII века, положившей начало индустриальному обществу XIX–XX веков и основам нового информационного общества XXI века [7]. В настоящее время техносфера определяет состояние современной цивилизации, уровня развития техники, технологий, научных методов преобразования действительности [6].

Элементами техносферы являются объекты, искусственно созданные человеком. Современное состояние техносферы акцентирует внимание на важной роли информации, техники, технологий,

средств межличностных коммуникаций [3], а ее развитие тождественно экономическому и социальному развитию общества [5].

В условиях развития современной техносферы в дополнительном образовании детей применяются коммуникативные, маркетинговые, мониторинговые и др. технологии. Обеспечение программ дополнительного образования расширяется за счет включения такого компонента как технологическое обеспечение, а методическое обеспечение формируется инновационными педагогическими технологиями.

Инновационность данных технологий рассматривается по принципу адресности приложений усилий к конкретному виду деятельности, изучаемому и осваиваемому в процессе реализации программы, например:

- обучение основам журналистики предполагает использование таких педагогических технологий, как технология проблемного обучения, технология исследовательской деятельности, технология развития критического мышления через чтение и письмо и др.;

- обучение конструированию и моделированию связано с применением технологии решения изобретательских задач, технологии проектной деятельности и др.

Опыт работы в сфере дополнительного образования детей показывает, что технологическое обеспечение как отдельный компонент обеспечения программы следует рассматривать, прежде всего, в единстве с техническими средствами. В данном случае технические средства выступают инструментом реализации программы, а технологии – способом ее реализации.

При этом технологическое обеспечение присутствует в программах различных направленностей, реализуемых в дополнительном образовании детей: художественной, технической, естественнонаучной, социально-педагогической, физкультурно-спортивной и туристско-краеведческой.

В технологическом обеспечении программы можно условно выделить 2 группы технологий: технологии работы с различными материалами и технологии работы с техническими средствами.

Условность деления объясняется тем, что работа с теми или иными материалами, как правило, предполагает использование различных технических средств, например:

- в программах технической направленности при работе с металлом при помощи различных технических средств возможно обучение технологиям клепки, пайки, сварки, сверления, точения и др.;

- в программах обучения декоративно-прикладному творчеству различные технические средства помогают овладевать техноло-

гиями влажно-тепловой обработки и раскроя текстильных материалов, пошива и дизайна готовых изделий и др.;

— в программах художественной направленности диапазон используемых технологий весьма многообразен: технологии батика, декупажа, витража, канзаши, квиллинга, квилтинга, макраме, пэчворка, скарпбукинга, фелтинга, фриволите и др.

Каждая из перечисленных в качестве примера технологий рассматривается в условиях развития современной техносферы не только как технология выполнения конкретных практических приемов, но и как технология формирования умений и навыков и технология воспитания (трудового, эстетического, экологического и др.).

Технологии формирования умений и навыков должны строиться на принципах идеационного подхода и отвечать на вопросы «как делать?», «почему это надо делать так, а не иначе?». То есть конкретному техническому действию должен предшествовать сознательный мыслительный акт, направленный на понимание сущности явлений и понятий, лежащих в основе технического действия, кроме того должна произойти ценностная оценка предстоящей деятельности. Нам видится 4 блока технологий, точнее технологических направлений, в рамках которых с помощью уже конкретных методов и приемов можно формировать идеационные умения и навыки [6]:

1. *Технологии операционально-двигательного типа*, суть которых лежит в осознании двигательных навыков и реакций организма, а также способов их совершенствования. В основе технологии может быть работа ребенка с различного рода тренажерами (авиа-, авто- и т.д.); работа на станках, управление приборами и сложными техническими объектами.

2. *Технологии образно-модельного типа*, с помощью которых происходит оперирование со всевозможными схемами функционирования устройств. Схемы, образы, модели могут существовать как в форме только чисто мыслительных конструкций, так и в материальном облики: на экране компьютера, на бумаге в виде схемы-чертежа и т.д., что, в свою очередь, находит отражение в соответствующих мыслительных образах и операциях с ними. Конкретные технологии этой категории формируют умения и навыки наглядного представления о технических устройствах, схемах их строения и функционирования.

3. *Технологии алгоритмически-рецептурного типа*, позволяющие перенести идеационные знания, например, о техническом устройстве на непосредственно работу не только с этим устройством, но и с другими устройствами подобного типа.

4. *Технологии логическо-теоретического типа*, направлены на научение искать ответы на вопрос «почему?», должны способствовать формированию, а в большей степени даже осмыслению фундаментальных, метапредметных понятий техносферы, их взаимосвязи и выявлению условий их применения.

В заключение можно констатировать, что современное развитие техносферы значительно расширяет само понимание технологии дополнительного образования детей как таковой. При разработке технологий в рамках любого технологического направления в основу могут лечь традиционные технические приемы конструирования, моделирования, проектирования и др.

Библиографический список

1. Золотарева А.В. [и др.]. Концептуальные и организационные основы дополнительного образования детей: учебное пособие; под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 419 с.

2. Золотарева А.В. Управление развитием учреждения дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 314 с.

3. Моисеева Н.А., Севостьянов А.В. Развитие техносферной цивилизации в прогнозах утопий и антиутопий. – Режим доступа: http://edu.rgazu.ru/file.php/1/vestnik_rgazu/data/20140519155431/moiseeva.pdf

4. Поносов Ф.Н. Современные философские проблемы техники и технических наук: учебное пособие. – Ижевск: ФГБОУ ВПО Ижевская ГСХА, 2013. – 262 с.

5. Попкова Н.В. Методология философского анализа техносферы // Вестник Тамбовского государственного технического университета. – 2005. – Том 11. – № 3. – С. 817-825.

6. Развитие техносферы учреждения дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие; под ред. М.В. Груздева, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 151 с.

7. Режабек Б.Г. Учение о ноосфере. – Режим доступа: <http://transhumanism-russia.ru/content/view/306/32/>

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12. 2012 года № 273-ФЗ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/> (информационно-правовой портал «Гарант»).

К.М. Царькова (г. Ярославль)

Создание воспитательного пространства в педагогическом вузе

Аннотация. Рассматривается технология и обосновываются механизмы работы органов студенческого самоуправления.

Ключевые слова: воспитательное пространство, субъектность, самоуправление.

Annotation. In article the technology of creation of educational space in pedagogical higher education institution is considered, and mechanisms of work of bodies of student's self-government are located.

Keywords: educational space, subjectivity, self-government.

Переход на новые образовательные стандарты, актуальные идеи времени, такие как обеспечение прав человека, развитие гражданственности личности подчеркивают ведущую роль воспитания в развитии отечественного образования.

Высшие учебные заведения находятся в поиске эффективных моделей собственного развития. Особенно это касается разработки новых подходов к созданию воспитательного пространства вуза.

В педагогической науке и практике нет единого мнения в определении сущности понятия «воспитательное пространство». Под воспитательным пространством понимается: педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребенка или определенное множество детей (Л.И. Новикова); результат деятельности, причем не только созидательной, но и интегрирующей, в отличие от среды (Н.Л. Селиванова); качественная характеристика микросоциума, от которой зависит успешность адаптации и социализации ребенка в социуме (А.В. Мудрик).

Основываясь на исследованиях Д.В. Григорьева, мы понимаем под **воспитательным пространством вуза - динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, представляющую собой комплексное средство развития всех участников образовательного процесса.**

События - яркие, эмоционально насыщенные, незабываемые дела, которые значимы и привлекательны как для коллектива в целом (не только для студенческого, но и педагогического), так и для отдельной личности. Эти дела становятся своеобразными вехами воспитательного процесса. Проектирование и реализация педагогических событий, поддержка определенного уровня их динамики, целевой и ценностной ориентированности, позволяют не только рас-

крыть индивидуальность каждого субъекта воспитательного пространства, но и способствуют развитию профессионально важных качеств будущего педагога у обучающихся.

Главное средство формирования воспитательного пространства вуза – **социально значимая деятельность всех участников образовательного процесса**. В учебной и внеучебной деятельности необходимо использовать педагогические приемы и методы, которые развивают отношения между студентами, педагогами, студентами и педагогами, учат их сотрудничеству, формируют у них коммуникативные умения и навыки, организаторские способности, способствуют их индивидуальному развитию в групповой деятельности (сопровождение процесса адаптации студента, тренинги (коммуникативные, личностного роста), семинары и конференции для преподавателей и студентов, клубы, секции, социально-психологический мониторинг и т.д.).

В тоже время в реальной педагогической практике существует **ряд очевидных проблем**, которые затрудняют создание единого воспитательного пространства вуза:

- недостаточная заинтересованность, включение педагогического коллектива в организацию воспитательной работы факультета (и вуза в целом);
- неоднородность, разрозненность воспитательных усилий кафедр, факультетов;
- отсутствие/слабость интеграции учебной и внеучебной деятельности;
- ошибочное понимание сущности студенческого самоуправления;
- включенность достаточного ограниченного круга студентов в организацию и проведение мероприятий в вузе и т.д.

Основной задачей воспитательного пространства педагогического вуза, на наш взгляд, является *создание условий для реализации субъектности студента и формирования у него на этой основе социальной ответственности, нравственных убеждений и готовности к профессиональной деятельности* [3].

В русле данной стратегии будущим педагогам необходимо стремиться к следующему:

- активно участвовать в делах группы, факультета, университета, в деятельности органов самоуправления, в планировании, организации и анализе воспитательной работы;
- участвовать в принятии решений, связанных с профессиональным развитием, с организацией воспитательной работы, стимулированием деятельности студентов;

- осваивать опыт групповой деятельности и реализовывать свою социальную активность;
- удовлетворять свои интересы и потребности в духовной сфере;
- целеустремленно и заинтересованно приобретать важные для профессиональной деятельности знания и умения [3].

Подготовка, реализация, рефлексия событий студенческой жизни должна эффективно осуществляться самими студентами в режиме **самоуправления**. В своей статье мы рассмотрим данное положение более подробно.

Деятельность органов студенческого самоуправления факультета социального управления института педагогики и психологии в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского регламентировано двумя документами: Концепция воспитательной деятельности ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, положение о студенческом совете ФСУ ИПП. В структуру студенческого самоуправления входят органы самоуправления, которые взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. К постоянному органу студенческого самоуправления относится студенческий совет, в состав которого входят студенческий декан, руководители направлений и кураторы курсов. Важно отметить, что каждый год проходит отчетно-выборная конференция, по результатам которой состав студенческого совета факультета меняется. К временным органам студенческого самоуправления относятся творческие и инициативные группы, совет дела.

В таблице 1 рассмотрена технология работы органов студенческого самоуправления - обязательное условие создания воспитательного пространства в педагогическом вузе.

Таблица 1

Характеристика этапов работы органов студенческого самоуправления в педагогическом вузе

	Этап	Действия на этапе
1	Подготовка субъектов образовательного процесса к самоуправленческой деятельности	- разъяснительная работа о необходимости и важности участия студентов в самоуправленческой деятельности; -выявление лидеров
2	Изучение эффективности деятельности органов студенческого самоуправления	- определение целей и задач работы органов студенческого самоуправления; - разработка критериев и показателей, по которым можно оценивать результаты; - подбор комплекса методик для замера показателей;

	ния	<ul style="list-style-type: none"> - составление плана изучения состояния, определение сроков и ответственных; - реализация плана изучения; - обработка результатов диагностики
3	Коллективный анализ деятельности органов студенческого самоуправления	<ul style="list-style-type: none"> - привлечение представителей от всех студенческих групп к выявлению достижений и проблем деятельности органов студенческого самоуправления; - обеспечение осознания каждым участником анализа своей причастности к обсуждаемому вопросу; - описание состояния исследуемой проблемы; - организация коллективного обсуждения состояния дел в коллективе с участием кураторов, преподавателей, руководства; - выделение проблем, которые необходимо решить и обсуждение перспектив развития
4	Целеполагание	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение сбора студенческого актива: <ul style="list-style-type: none"> - Обсуждение интересов и потребностей обучающихся, определение перечня возможных мотивов участия их в совместной деятельности; - организация целеполагания; 2. Организация общего собрания (с привлечением представителей от групп): <ul style="list-style-type: none"> - определение привлекательной для каждого из них перспективы участия в общем деле, создание условий для появления у каждого обучающегося своей цели участия в деятельности; - организация коллективного целеполагания, формирование общей цели
5	Планирование работы	<ul style="list-style-type: none"> - разработка структуры плана работы; - конкретизация основных направлений работы; - обсуждение с активом группы возможных вариантов привлечения обучающихся к совместной деятельности; - разработка содержания (составление возможного перечня форм, методов, приемов и технологий работы); - организация коллективного планирования; - проведение сборов с каждой временной микрогруппой и составление вместе с ними плана реализации выбранного направления работы; - ситуация выбора обучающимися совместных дел, в которых они хотели бы стать организаторами; - сбор студенческого совета и составление общего плана работы, распределение обязанностей, выбор совета дела
6	Организация деятельности по	<ul style="list-style-type: none"> - организация промежуточных консультаций для совета дела и отдельных микрогрупп в процессе выполнения

	реализации плана	<p>плана работы;</p> <ul style="list-style-type: none"> - координация действий ответственных представителей микрогрупп; - совместный с советом дела контроль за соблюдением сроков выполнения работ, обозначенных в плане; - деятельность творческих и проблемных групп - коллективная творческая деятельность (реализация конкретного дела)
7	Оценка и анализ полученных результатов деятельности органов студенческого самоуправления	<ul style="list-style-type: none"> - организация группового обсуждения результатов совместной деятельности, выделение вклада каждого в групповой результат и личных достижений обучающихся; - описание изменений произошедших со студенческим коллективом и обучающимися; - определение степени достижения поставленных цели и задач, уровня реализации плана; - описание эффективных педагогических средств; - коллективный анализ по итогам проведенной работы; - подготовка обоснования для постановки целей на следующем этапе работы органов студенческого самоуправления

Таким образом, работа органов студенческого самоуправления играет важную роль в создании воспитательного пространства в педагогическом вузе, целесообразно предоставлять обучающимся возможность принимать решения по вопросам жизнедеятельности вуза, факультета и своего коллектива, возлагать на них ответственность за определенные участки деятельности.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Кириченко Е.Б., Паладьев С.Л., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 2. Организация деятельности: учебное пособие / под общ. ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 316 с.
2. 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. – 345 с.
3. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания; ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. – М. – Тверь: ООО «ИПФ «ВИАРТ», 2004. – 336 с.
4. Рожков М.И. Юногика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью: учебно-методическое пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. - 312 с.

С.В. Огородникова (г. Киров)

**Музейно-педагогические технологии
в воспитании сельского школьника**

Аннотация. В статье дается характеристика музейно-педагогических технологий: уточняется определение понятия, охарактеризованы основные компоненты технологии, особенности музейно-педагогической деятельности в условиях сельского социума, представлен конкретный опыт и обозначены результаты применения технологий в музее сельской школы. Может представлять интерес для начинающих музейных педагогов, учителей сельских школ.

Ключевые слова: музейно-педагогическая технология, музей сельской школы, гуманистическое воспитание сельских школьников.

Annotation. The article deals with museum-pedagogic education technologies. It specifies the definition; characterizes the main components of the technologies, and the peculiarities of museum-pedagogic activity in rural environment. The article describes application of technologies in a rural school and the results achieved. The materials of this paper may be of interest to novice museum teachers, and rural school teachers.

Keywords: museum-pedagogic technology, rural school museum, humanistic education of rural schoolchildren.

Понятие музейно-педагогической технологии является достаточно распространенным. По мнению Е.Г. Артемова, музейно-педагогическая технология – это совокупность методов, способов и приемов взаимодействия музейного сотрудника с посетителем, в процессе которого решается музейно-педагогическая образовательная, воспитательная или иная задача. [2, с. 49]. В широком смысле, по мнению ученого, музейно-педагогическая технология «есть не что иное, как обобщенный опыт наиболее эффективной практики работы музейных сотрудников с различными категориями посетителей» [1, с. 5]. Е.Г. Артемов предлагает в качестве основных компонентов технологии выделить следующие: системная задача музейной коммуникации, принципы, формы, методы, средства и результаты [1, с. 6].

Музейные педагоги ставят такие задачи, как формирование исторического сознания, пробуждение интереса к истории России, воспитание бережного отношения к культурно-историческому наследию Отечества, привитие музейной культуры, обучение навыкам «добывания» знаний из исторических источников.

К принципам, по которым выстраивается музейно-педагогическая деятельность, относят принцип диалога, целеполагания, адресности, вариативности, комплексности, преемственности,

интерактивности, уникальности, обратной связи [1, с. 9-10]. Б.А. Столяров разделяет принципы на гуманистические и педагогические. К первым он относит: принцип личностной ориентации, учета индивидуальных и возрастных особенностей, развития личности в действии, координации деятельности участников музейно-педагогического процесса. Ко вторым – интерактивность, комплексность, программность [5, с. 106, 108]. А.Е. Сейненский особое значение придает принципам маятника и спирали. Важно осознавать постоянную связь близкого с далеким, и, наоборот, возвращения от далекого к близкому; «возвращаться к тем или иным вопросам, событиям, из года в год в процессе учебной и внеурочной работы по восходящей: углубляя свои историко-краеведческие и общеисторические познания, расширяя круг исторических источников, учась применять более сложные приемы и методы исследования» [4, с. 19-28]. Перечень музейно-педагогических принципов, не исчерпывается вышеперечисленными. Опытный музейный педагог, каждый раз, разрабатывая сценарий встречи с аудиторией, предусматривает в нем требования тех принципов, действие которых в наибольшей степени будет способствовать эффективному решению поставленной задачи.

В музейной педагогике выделяют основные направления и формы:

- информирование (экскурсия, лекция, консультация);
- обучение (музейный урок, занятие в кружке);
- развитие творческих начал (студия, творческая лаборатория, фестиваль, олимпиада);
- общение (клуб, встреча, посиделки);
- отдых (ярмарка, концерт, бал, музейный праздник).

Как направления, так и формы изменчивы, подвижны, пересекаются между собой, развиваются и совершенствуются. Насколько успешно конкретная форма будет реализована в практической деятельности, в немалой степени зависит от правильного выбора методов и приемов ее осуществления.

Ученые классифицируют методы в нескольких вариантах. Л.В. Шляхтина предлагает следующую классификацию: повествовательный метод, вопросно-ответный, метод сравнения, метод контраста, театрализация, диалогическое общение, стимулирование самостоятельной деятельности, метод творческого состязания, игровые методы [7, с. 137].

Разнообразием отличаются музейно-педагогические приемы. Еще в начале XX в. в научный оборот было введено понятие «моторный прием» – изучение объекта при помощи движения. Экскурсоводы применяют прием агонии – отклонение от установленного темпа

экскурсии, чтобы заострить внимание на каком-либо особо важном факте или событии; прием алеаторики – использование элемента случайности, переключение внимания на что-то другое, возможно даже не касающееся экспозиции и музейной тематики, а затем – возвращение внимания посетителя к более значимым моментам выставки [6, с. 75-76]. Выделим приемы самостоятельной познавательной деятельности: постановка познавательной задачи, проблемного задания; зарисовка; «погружение» в исторический период; «маршрутный лист»; анализ исторических источников; подготовка виртуальной экскурсии и др.

Средства, используемые музейным педагогом: музейная среда, экспонаты и музейные предметы, находящиеся в запасном фонде, муляжи, копии, наглядные пособия, макеты, «музейные тетради», «листы активности», путеводители, аудиовизуальные средства, различные технические приспособления, интернет-ресурсы.

В зависимости от задач, которые ставит перед собой музейный педагог, формулируется намечаемый заранее результат, а по завершении занятия сопоставляется с тем, чего удалось достичь на практике. Под музейно-педагогическим результатом необходимо понимать представления, образы, знания, навыки и умения, сформированные у учащихся в процессе музейных занятий.

Музейно-педагогическая деятельность в условиях сельского социума имеет свою специфику, которая проявляется в следующем: удалённость от интеллектуально-информационных центров, оторванность «географически» от музейных центров общегосударственного (Третьяковская галерея, Эрмитаж, Государственный Русский музей и т. п.) и регионального значения; наличие в сельском населённом пункте в лучшем случае одного музея, как правило, школьного; совмещение ролей учителя сельской школы и музейного педагога в лице руководителя школьного музея, что накладывает на педагога дополнительную ответственность; наличие небольшого количества ценных экспонатов, оригиналов в фондах музея; низкая мотивация многих сельских школьников.

Особенностью сельского музея является то, что многие предметы передаются в музей конкретными людьми, местными жителями, и дети их могут знать. В формировании эмоционально-ценностного отношения к старинным вещам это особенно важно. Изучение местной истории через общение с односельчанами, особенно «старожилами села» – один из наиболее эффективных приемов музейной деятельности в сельской среде.

Но далеко не во всех сельских школах включение учащихся в музейно-педагогическую деятельность опирается на системный под-

ход, чаще всего оно носит эпизодический характер.

Тем не менее, реальная практика свидетельствует о том, что музейно-педагогическая деятельность, осуществляемая в условиях села, помогает решить многие проблемные вопросы, связанные с воспитанием подрастающего поколения.

Определенный опыт накоплен на базе музея истории села Среднеивкино Верхошижемского района Кировской области. В своей деятельности мы во многом опираемся на технологию гуманистического воспитания дошкольников и младших школьников средствами музейно-педагогической деятельности в условиях села, разработанную А.В. Нагибиной [3]. Многие элементы этой технологии используются нами в работе с учащимися среднего звена, а отдельные – и в работе со старшеклассниками.

Воспитанники детского сада и учащиеся младшего школьного возраста имеют слабое произвольное внимание, достаточно быстро утомляются. Поэтому в общении с ними мы следуем рекомендациям:

- информационно насыщенной делать первую часть занятия (10-15 минут), а во второй предусмотреть элементы игры, динамической паузы;

- демонстрируемых экспонатов не должно быть более 7-10, так как в условиях насыщенной среды у детей может наступить «музейная усталость»;

- при проведении экскурсии время остановки у одной витрины обычно должно быть 1-3 минуты; экскурсовод может предложить детям самим рассмотреть крупногабаритный экспонат, обойти, наклониться, присесть, заглянуть внутрь и т. д.;

- необходимо постоянное повторение, закрепление музейного материала в различных вариациях [3, с. 32-37].

В работе с дошкольниками, учащимися младшего и среднего возраста мы постоянно учим их бережно относиться к музейному предмету. Это - «первый шаг» к формированию у ребенка ценностного отношения к культурно-историческому наследию. Например, в начале занятия проводим мини-тренинг, настраивающий детей на продуктивное занятие, подготавливающий руки к работе с музейным предметом.

Вслед за А.В. Нагибиной в качестве оптимальной структуры занятий с младшими школьниками используем такую, которая содержит следующие этапы: приветствие, речевая разминка, упражнение на развитие мелкой (пальчиковая разминка) и крупной моторики, тематическая (информационно-практическая) часть, динамические паузы, прощание [3, с. 27-28]. Вместе с тем структура не должна быть жесткой, этапы могут варьироваться.

Одним из приёмов, заимствованных из указанной выше технологии, является использование фольклора, в частности пословиц и поговорок. В них отражается отношение человека к природе, утверждается ценность труда, выражается народная философия, духовный опыт предков. Пословицы и поговорки мы применяем в следующих ситуациях:

- для поддержания дисциплины на занятии («за твоим языком не поспеешь босиком», «семеро одного не ждут»);

- для подбадривания нерешительных («кто не ходит, тот не спотыкается, кто не учится, тот не ошибается», «лучше поздно, чем никогда»);

- для того чтобы безобидно посмеяться над собой («слово не воробей – вылетит, не поймаешь», «укатали сивку крутые горки»);

- для того чтобы похвалить за правильный ответ («умные речи и слушать приятно», «кулаком победишь одного, а умом – тысячи»);

- для развития коммуникативных способностей, умения ладить с людьми, ценить дружбу («сядем рядком, да поговорим ладком», «в тесноте да не в обиде», «дерево крепко корнями, а человек – друзьями»).

Все дети: от воспитанников детского сада до выпускников школы - с удовольствием участвуют в игровых ситуациях, которые включаем в занятия там, где только это возможно. Цикл внеурочных занятий «О чем могут рассказать вещи» для учащихся 1-4 классов построен на этой основе. Использование игровых элементов («Как в крещенский вечерок...», детские игры во время Пасхи) во время проведения классных часов, посвященных традиционным православным праздникам, способствует тому, что ребёнок начинает ощущать себя в другом временном пространстве. Оно становится для него понятным и близким. Такие игровые приемы, как «Экспонат заблудился», «Сбежавшая этикетка» пользуются успехом не только среди школьников, но и в молодежной аудитории.

Большие эмоциональные впечатления получают учащиеся младшего и среднего звена во время занятий – «погружений» в музейную среду. Об этом свидетельствует опыт проведения уроков природоведения, географии, биологии по изучению флоры и фауны с использованием чучел животных, расположенных в диораме «Животный и растительный мир родного края», а также уроков истории по изучению жизни и быта наших предков – внутри интерьера крестьянской избы. У ребенка появляется уникальная возможность «окунуться» в прошлое: сесть на лавку в «красный угол», взять в руки прялку, попробовать прясть и т.д.

Обобщая все вышеизложенное, выведем определение музейно-педагогической технологии применительно к сельскому

школьнику: это совокупность принципов, форм, методов, приемов и средств, используемых музейным педагогом для организации взаимодействия с учащимися в пространстве музея сельской школы или в ином воспитательном пространстве, с целью решения музейно-педагогической задачи.

В качестве позитивных результатов применения музейно-педагогических технологий в музее истории села Среднеивкино можно считать наличие устойчивых краеведческих знаний у обучающихся; осознание патриотизма прежде всего как любви к своей малой родине, своей семье; бережное отношение к культурным ценностям и традициям своего народа, к природе; развитие навыков исследовательской культуры, информационно-коммуникационных умений.

Библиографический список

1. Артёмов, Е.Г. Музейно-педагогическая технология: Пособие-справочник / Е.Г.Артёмов. // Государственный музей политической истории России СПб., 1999. - 201 с.

2. Львова Е. Н. Воспитание личности в российском музее: от экспериментов к систематике // Музеи России: поиски, исследования, опыт работы: сб. статей. 2005. - №8,- С. 48 - 54.

3. Нагибина А.В. Гуманистическое воспитание дошкольников и младших школьников средствами музейно-педагогической деятельности в условиях села: методическое пособие. – М.: ИСП РАО, 2010. – 88 с.

4. Сейненский А. Е. Краеведение в школьном историческом образовании // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – № 10. – С. 19 –28.

5. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004 – 216 с.

6. Школьный музей: пространство диалога и эксперимента: сборник материалов V открытой региональной научно-практической конференции, 26-27 февраля 2009 года, г. Новосибирск; отв. за вып.: А.В. Плитченко, В.А. Орлова, Н.В. Свиридова; Департамент образования Новосибирской области; ГБОУ ДПО НСО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»; Музей истории развития образования в городе Новосибирске и Новосибирской области. – Новосибирск: Издательство НИПКИПРО, 2009. – 164 с.

7. Шляхтина Л.М. Основы музейного дела: теория и практика: учеб. пособие. – 2-е изд. стер. – М.: Высш. шк., 2009. – 183 с. – (Образование через искусство). – 137 с.

А.Х. Кукубаева (г. Кокшетау, Казахстан)

Психологические основы преобразований в системе высшего образования

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления использования современных технологий в решении современных задач обучения; освещаются особенности образовательной политики Казахстана, подходы в профессиональной подготовке молодежи, являющиеся основой преобразований в системе образования.

Ключевые слова: инновации образования, гуманизация, гуманистическая психология, личностный рост, мировоззренческая направленность, национальная идея, стратегия развития, ценностная система образования.

Annotation. The article describes basic directions of use of modern technologies in solving today's problems of education; highlights the peculiarities of the educational policy of Kazakhstan, some approaches to training youngsters, it is the basis of changes in the education system.

Keywords: innovation of education, humanization, humanistical psychology, personal development, view of life, national idea, development strategy, value system of education.

Важнейшей чертой современного образования является направленность системы обучения на подготовку молодежи к освоению социальной ситуации в обществе, использование современных технологий в решении современных задач образования.

Развитие инновационного образования позволяет выделить те основания, на которых строится решение проблемы выбора технологий в процессе управления инновациями в учебно-образовательном процессе.

Использование новых технологий в учебном процессе приводит к тому, что развиваются новые педагогические теории и методы обучения, создается новая образовательная среда, формируется современный стиль работы преподавателя.

Образовательная система республики Казахстан является мощным показателем преобразования и развития общества. В основе государственной политики в области образования положены известные принципы, учитывающие мировой опыт, практику отечественного образования, национальную специфику.

Инновационные изменения в сегодняшней высшей школы отражают многие особенности международных тенденций развития образования, сохраняя при этом региональные специфические черты.

Как и во всем мире, современная социокультурная ситуация республики отличается стремительными изменениями в ценностных, экономических и интеллектуальных сферах общественной жизни.

Становление новых общественных отношений зачастую происходит на сложном социально-психологическом фоне. В условиях переоценки экономических приоритетов, пересмотра идеологических суждений подвергаются серьезному испытанию мотивы поведения и деятельности, личные и социальные ценности, жизненная позиция. Наступает время анализа сущности и направлений преобразования в системе образования [2].

Сегодня высшая школа в Казахстане переживает сложные времена, когда необходимо приспосабливаться к внешним социальным реалиям. Наступил переломный момент и для высшей школы. Идет наиболее важная политическая и организационная работа по выработке нового типа образования 21 века, определяющего будущее казахстанского народа. В перспективе переход на новую модель образования в наибольшей степени должен быть ориентирован на устойчивое развитие, как цель казахстанского общества.

Одной из основных стратегий высшего образования является его гуманитаризация, которая должна привести к формированию национальной модели просвещения. На передний план выдвигается задача гуманизации образования, направленная на формирование этой новой модели. Отсюда мы можем акцентировать свое внимание на основные положения гуманистической психологии как одного из принципов психологического сопровождения [1].

Перестройка в высшей школе, задача подготовки специалистов-профессионалов определяют сегодня необходимость разработки новых форм профессиональной подготовки студентов. В этих условиях актуальной является проблема саморазвития личности. Гуманизация подходов к личности послужила причиной введения в обращение среди психологов понятия «личностный рост». В его основе заложено стремление к самосовершенствованию, самореализации как одной из ведущих сил развития личности, которое заключается в раскрытии и развитии своих способностей, своей сущности.

Личность здесь выступает активным субъектом данного процесса. Она способна осознанно регулировать процесс своего развития в соответствии с собственными интересами, ценностями, мотивами и осуществляется разными способами.

Психологической структурой личностного роста является реализация своей универсальности, становление «человека в индивидуальности» (В.И.Слободчикова, Е.И. Исаева), самопознание, самопобуждение, программирование профессионального и личностного роста,

самореализация (Н.Р.Битянова). Таким образом, новые процессы в экономике, политике, духовной жизни связаны с возрастающей роли личности во всех сферах общественной жизни. В связи с этим проблемы развития человека-гражданина своей родины и специалиста-профессионала приобретают все большую актуальность. Вместе с тем проблема личностного роста будущих специалистов имеет большое значение в плане выявления и актуализации резервов, способствующих их успешной учебной и профессиональной деятельности.

Система образования определяет уровень сформированности мировоззрения подрастающего поколения. Последнее является той психологической средой, в пределах которой происходит приобретение и усвоение знаний, умений, навыков. Другими словами, на основе интересов, стремлений, идеалов, ценностных ориентаций, убеждений осуществляются процессы обучения и развития. Более того, мировоззрение является основой воспитания личности.

Мировоззренческая направленность человека не отражает объективный мир, но является действительным фактором духовно-практического освоения действительности. В силу своей особенности интегрировать знания, определять жизненную позицию и духовный облик людей мировоззрение играет исключительную роль в жизни человека и общества. Как видим, образование и мировоззрение взаимосвязаны между собой. Поэтому можно говорить об актуальности формирования мировоззрения в учебно-воспитательном процессе.

Развитие образования – это национальная проблема, от успешности решения которой зависят результаты проводимых сегодня во всем мире реформ. Образование начинает рассматриваться как национальная задача. Другими словами, образовательная политика сегодня – это, прежде всего, социальная проблема для всех.

Как и любая другая национальная система высшего образования, казахстанская есть порождение ее социокультурной системы. Высшее образование любой страны, лишенное национальной основы, определяющей развитие жизненных сил народа, всегда будет находиться в неустойчивом состоянии.

На пути реализации национальной идеи в республике [4] созданы 20 интеллектуальных школ, куда подбираются талантливые дети. В столице построен новый университет особого типа имени Н.А.Назарбаева. Во всех областных центрах созданы 15 лабораторий, доступных для всех исследователей.

Национальная школа вступает в пору активных действий. Начинается возрождение народных традиций, обычаев, национальных игр, фольклора, которые вводятся в содержание образования. В со-

ответствии с требованиями современного общества активизируется роль родного языка, истории, культуры.

Стратегия развития образования нового типа требует выработки новых научных и мировоззренческих подходов, соответствующих современным условиям. Одним из ориентиров для системы обучения и воспитания в нашей стране является Послание Президента страны «Казахстан-2030», в котором содержится идея дальнейшей регионализации образования [5].

Происходящие глобальные изменения во всем мире, социально-политическая реальность в стране предъявляют все новые требования к образовательному процессу. Сегодня можно говорить о культе высшего образования [4]. В этом решающая роль принадлежит и современной этнопсихологии и этнопедагогике как самостоятельным дисциплинам, которые должны поднять на качественно новый уровень развития науку Казахстана в целом. Выполнить социальный заказ трансформирующего общества – есть веление времени.

Изучение этнопсихологических и этнопедагогических дисциплин способствует развитию установок толерантного сознания молодежи. Этнокультурные ценности в содержании обучения и воспитания формируют культуру межнационального общения, национальное самосознание студентов, наполняют позитивным ценностным содержанием мировоззрение личности.

Достижением отечественной науки является разработка Концепций этнопедагогического и этнопсихологического образования студентов вузов Казахстана, Концепция этнокультурного образования [3]. Усвоение этнопсихологических и этнопедагогических знаний поможет молодежи в познании и активном преобразовании творческой деятельности, в деле профессиональной подготовки будущих специалистов. Эти знания составляют теоретическую основу построения национального компонента содержания образования, содействуют формированию культуры межэтнического общения.

В современном обществе актуальным является аксиологический компонент образования, который подразумевает введение студента в мир ценностей. Ключевыми вопросами содержания казахстанского образования являются опора на национальные и общечеловеческие ценности. Ценностные ориентации – это избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, это система установок его поведения. Образовательная деятельность педагогов должна быть направлена на развитие ценностных установок, на стимулирование к достижению успеха, профессиональному росту и самовоспитанию.

Отсюда вытекает стратегия развития образования, основанная

на укреплении демократии, социальной стабильности и толерантности во взаимоотношениях; на развитии национального самосознания; на формировании казахстанского патриотизма. Подобная практика реформирования образования ориентирована на необходимость совершенствования национально-ориентированной образовательной парадигмы.

В условиях углубления демократизации и глобализации общества, становления суверенитета государства перед педагогами высшей школы стоит задача не только дать качественные знания студентам, но и проблемы формирования ценностных ориентаций у молодежи, нахождения выхода из кризиса современной нравственности, сохранения общечеловеческих ценностей. В такой ситуации особая роль принадлежит личностным качествам педагогов, методам воспитания, основным направлениям в использовании народных ценностей.

Таким образом, современная система образования молодежи отличается тем, что используются такие инновационные педагогические технологии, которые направлены на доминирование интеллектуальных интересов и способностей, формирование мировоззренческой направленности, развитие национальной специфики образования и общечеловеческих ценностей. Эти психолого-педагогические установки исследуют наиболее рациональные пути обучения в высшей школе.

Библиографический список

1. Балл Г.А. Психологические принципы современного гуманизма // Вопросы психологии. – 2009. – №6. – С.3-12.
2. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты // Психологический журнал. – 2009. – Т.30. – №1. – С.5-13.
3. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан. - Алматы: Казахстан, 1996. – 32с.
4. Назарбаев Н.А. Выступление в прямом эфире телевизионных программ «Хабар», «Казахстан» и «Астана» и Казахского радио [Текст] // Казахстанская правда. – 2009. – 14 ноября.
5. Послание Президента страны «Казахстан-2030». Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев». - Астана, 2002. – 96 с.

Раздел 6. Образовательные технологии при изучении учебных дисциплин в общеобразовательных учреждениях

УДК 37.015.324

О.Г. Селиванова (г. Киров)

Реализация учебных технологий в образовательной деятельности школьника

Аннотация. Раскрывается опыт реализации учебных технологий, их цель, содержание образовательной деятельности школьника, результаты, которые отражают уровень становления субъектности ученика.

Ключевые слова: учебная технология, субъектность школьника, образовательная деятельность.

Annotation. The article deals with the experience of the realization of the educational technology as a system of pupil's actions to achieve their personal and social meaningful goals in studies. The author's position is that the use of educational technology is determined by the desire of the pupil and reflects the level of the formation of his subjectivity. The article describes some educational technologies, goals, the content of pupil's educational activity and result.

Keywords: learning technology, pupil's subjectivity, educational activity.

В современном отечественном образовании центральной фигурой становится учащийся, «понимаемый не абстрактно, не как класс, группа или весь контингент учебного заведения, а рассматриваемый на уровне каждого отдельного человека, во всем богатстве и многообразии его личностных интересов, потребностей, устремлений» [5, с.12]. В связи с этим активно разрабатываются инновационные способы включения школьника в образовательный процесс, такие как индивидуальная образовательная траектория ученика [3], индивидуальный образовательный маршрут учащегося [2], индивидуальная образовательная программа школьника [1; 6; 8]. Однако эти возможности могут быть не использованы учеником в силу его неготовности учиться инициативно, самостоятельно и ответственно.

Реализацию личностного потенциала школьника мы связываем с развитием его субъектности. Углубление и расширение понимания субъектности школьника в современных условиях имеет большой педагогический смысл, поскольку открывает новые возможности повышения эффективности образовательного процесса.

Для нашего исследования важна позиция Е.А. Сергеенко, ко-

торая рассматривает личность как стержневую структуру субъекта, задающую общее направление самоорганизации и саморазвитию. «Метафорически это соотношение можно представить в виде командного и исполнительного звеньев. Личность задает направление движения, а субъект – его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Тогда носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах – субъект. В этом случае человек будет осуществлять зрелые формы поведения в зависимости от степени согласованности в развитии континуума субъект–личность» [7, с.43]. Таким образом, субъект – это всегда зрелая личность, осознающая, с одной стороны, необходимость соответствия своей деятельности требованиям государства (выраженным в ФГОС) и, с другой стороны, наличие собственных образовательных потребностей. Субъектность школьника развивается в процессе согласования социально и личностно значимых целей учения. Мы определяем *субъектность школьника как его способность анализировать учебную ситуацию и себя в ней, ставить цели своей деятельности, находить способы их достижения, контролировать ход своих действий и оценивать результат.*

Важным фактором становления субъектности школьника являются учебные технологии, которые, исходя из его образовательных потребностей и познавательных возможностей, становятся способом осуществления им образовательной деятельности. А.М.Новиков справедливо отмечал, что «по проблемам педагогических технологий на сегодня мы имеем тысячи публикаций, то, к сожалению, проблема учебных технологий вообще никак не исследовалась» [4, с.130]. В данной статье мы стремимся в определенной степени восполнить пробел.

Учебную технологию мы рассматриваем как систему действий ученика по достижению им личностно и социально значимых целей в учении. Главная особенность учебной технологии заключается в том, что решение о ее использовании принимает школьник как субъект учения. Именно поэтому название учебной технологии сформулировано на понятном школьнику языке.

В основу разработки учебных технологий нами положен уровень становления субъектности школьника (уровень потенциальной субъектности, уровень модусного проявления субъектности, уровень атрибутивного проявления субъектности), который определяет цель, содержание образовательной деятельности учащегося и ее результат. Характеристика учебных технологий дается в таблице 1. Наш подход напрямую соотносится с классификацией технологий по характеру

взаимодействия педагога и ребенка: технология воздействия, технология взаимодействия, технология сопровождения, разработанной ярославскими учеными [1, с.23].

Таблица 1

Характеристика учебных технологий

Название технологии	Уровень субъектности школьника	Цель	Содержание образовательной деятельности	Результат
«Я хочу учиться»	<i>Уровень потенциальной субъектности:</i> школьником не осознаются его познавательные особенности. Образовательные потребности слабо развиты. Активность в учении проявляет редко, часто она имеет внеситуативную, не связанную с учением, направленность. Неудовлетворенность педагогами, школой, образованием	Создать условия для осознания школьником причин затруднений в учении на основе усвоения школьником учебного материала в объеме требований государственных образовательных стандартов	Школьник обучается самооценке, самоконтролю, выбору уровня, объема, типа и формы выполнения задания, а также субъектному целеполаганию, то есть постановке собственной цели в учении	Осознание школьником своих познавательных возможностей и образовательных потребностей, улучшение отношения к учению и педагогам
«Я могу учиться»	<i>Уровень модусного проявления субъектности:</i> осознает взаимосвязь результата учения и своих усилий, но активность проявляет только на основе внешнего принуждения или стимула. Испытывает положительные эмоции от конкретных успехов. Проявляет неуверенность и пассивность в учебных ситуациях	Обеспечить включенность школьника в управление качеством собственного образования	На основе своего познавательного опыта, осуществляет субъектное целеполагание, прогнозирует результат, планирует и выполняет учебные действия, контролирует их и оценивает достигнутый результат, его соответствие поставленной цели	Развитие образовательных потребностей школьника, формирование универсальных учебных действий, рефлексии
«Я умею учиться»	<i>Уровень атрибутивно-го проявления субъектности:</i> ставит лично-значимые цели в учении, выходящие за пределы нормативно-	Предоставить возможность школьнику для удовлетворения своих образо-	Исходя из своих образовательных потребностей, формулирует цели деятельности, определяет	Достижение школьником лично и социально значимого результата

	заданной деятельности, проявляет интеллектуальную инициативу и надситуативную активность. Обладает навыками продуктивной самостоятельности. Осознанно управляет качеством собственного образования	вательных потребностей, возможности построения своей образовательной деятельности	содержание учебного материала (углубление, расширение), сроки его освоения, способы (индивидуальный, коллективный) и критерии результата	учения
--	--	---	--	--------

Для эффективной реализации учебных технологий педагогами-экспериментаторами были освоены теоретические аспекты данного вопроса, изучены познавательные особенности и образовательные потребности учащихся, определен уровень субъектности. С учащимися была проведена работа по разъяснению смысла учебных технологий и предложено использовать их в образовательной деятельности. Как показал опыт реализации учебных технологий, педагоги предпочитают освоить определенную технологию и использовать ее в работе с учащимися разных классов. Учебная технология реализуется школьником, прежде всего, на уроке, посредством выполнения системы заданий, подготовленных учителем. Таким образом, педагог, как правило, может организовать деятельность 3-5 учащихся.

Таким образом, организация деятельности школьников на основе учебных технологий позволяет и учителю, и учащемуся выступать субъектами образовательного процесса, существо повысить качество образования.

Библиографический список

1. 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.
2. Игнатович С.С. Формирование готовности учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута в основной общеобразовательной школе: автореферат дис. на соискание ученой степени к.п.н. - Краснодар, 2014. - 23 с.
3. Исакова О.А. Индивидуальная образовательная траектория школьника как средство достижения личностных результатов образования: автореферат дис. на соискание ученой степени к.п.н. – Санкт-Петербург, 2015. –27 с.
4. Новиков А.М. Основания педагогики. - М.: Издательство

«Эгвес», 2010. - 208 с.

5. Новиков А.М. О предмете педагогики // Педагогика. – 2010. - № 6. - С.8-14.

6. Селиванова О.Г. Дидактика личностно-ориентированного обучения: учебное пособие. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. – 191 с.

7. Сергеенко Е.А. Развитие идей А.В. Брушлинского: соотношение категорий субъекта и личности. Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 1; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергеенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. - С.42 - 45

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

УДК 372.851

Т.В. Буракова (г. Шуя, Ивановская область)

Индивидуализированные образовательные технологии в обучении математике школьников

Аннотация. В статье представлен опыт применения индивидуализированных технологий в обучении математике в школе, содержится описание их признаков, а также преимуществ в раскрытии потенциальных возможностей школьников к изучению математики.

Ключевые слова: обучение математике, средняя школа, индивидуализированные технологии.

Annotation. The article describes the experience of applying individualized techniques at the lessons of Mathematics, the peculiarities of these techniques, and the advantages they provide in uncovering students' potential to study Mathematics.

Keywords: teaching mathematics, secondary school, individualized techniques.

Поиск путей разрешения противоречия между фронтальной формой обучения и индивидуальным характером познания и усвоения сложного для многих учащихся математического материала представляет собой значимую научно-методическую задачу.

Опыт нашей работы показал [1], что преодоление указанного противоречия при обучении математике возможно на основе индивидуализации образовательного процесса, предусматривающей использование соответствующих педагогических технологий.

На первый взгляд, словосочетание «индивидуализированные технологии» может представиться внутренне противоречивым. Термин «технология» ассоциируется с массовостью и единым стандартом, а «индивидуализация» подразумевает эксклюзивность. Однако, противоречие это кажущееся. Дело в том, что каждый этап индивидуализации обучения имеет свои, четко сформулированные задачи, для решения которых предназначены заранее определенные средства. Неправильность или невыполнение какого-либо этапа приводит к тому, что цели индивидуализации остаются не достигнутыми.

Индивидуализированные технологии имеют общие признаки:

- учет и развитие индивидуальности школьника,
- предоставление школьнику права выбирать темп, объем работы, сложность, вид и способ, роль участия в образовательной деятельности; возможность удовлетворить свои потребности и интересы;
- субъектность позиции школьника;
- рефлексивность отношения школьника к образовательной деятельности;
- новая позиция преподавателя, который создает условия для самостоятельного выбора, самоопределения и самореализации школьника.

Технологии, которые чаще всего используются в образовательной практике, в литературе [2, с. 50-59] подразделяют на следующие группы: модульные, поисково-исследовательские, дискуссионные, игровые.

При применении *модульных технологий* индивидуализация обучения обеспечивается посредством применения вариативных заданий и возможности выбора школьником сроков, формы выполнения, уровня сложности заданий, места выполнения, формы контроля и др. К модульным технологиям относят:

- кластерный анализ, который позволяет рассмотреть большой объем информации, компактно представить ее, выявить связи и отношения понятий, теорем в изучаемой теме. Для осуществления кластерного анализа учитель записывает в центре доски ключевое слово (фразу, предложение). Учащиеся высказывают ассоциации, возникающие у них в связи с написанным ключевым словом, а учитель фиксирует их на доске. Далее школьники могут работать индивидуально, парами, в группе. Они связывают зафиксированные идеи и составляют кластерную схему;

- стратегию «INSERT» (I – interactive, N – noting, S – system, E – effective, R – reading, T – thinking), или метод «заметок на полях». Данная технология применяется в старшем звене при чтении и анализе текста, взятого из специальной научной литературы. В процессе

чтения школьник делает на полях пометки: «+» (я это знал); «-» (эту информацию я не знал); «V» (я думал иначе); «?» (не согласен с этой информацией, она мне не понятна). Подобными метками полезно комментировать списки задач, представленных в учебниках и учебных пособиях по математике.

К *поисково-исследовательским* технологиям относят метод проектов. Основой индивидуализации и в этом случае является возможность выбора – темы проекта, роли, которую школьник будет исполнять в группе, источников информации, содержания или способа выполнения практической части, формы предоставления результата. При удачной организации проектной деятельности каждый школьник получает возможность раскрыть и продемонстрировать свой творческий потенциал. Основными критериями успешности проекта являются радость и чувство удовлетворения у всех участников проекта от осознания собственных достижений и приобретенных знаний и умений.

Школьный опыт показывает, что метод проектов с успехом реализуется на уроках математики уже в основной школе. Приведем темы проектов, исполненных учащимися: «Старинные меры» (5 класс); «Пропорции вокруг нас» (6 класс); «Взаимное расположение графиков линейных функций», (7 класс); «В мире симметрии» (8 класс). В старшей школе тематика проектов усложняется, например, «Теорема Безу и ее применение к решению уравнений высоких степеней», «Теорема Стюарта и ее применение к решению задач», «Многогранники Архимеда» и др.

В основе *дискуссионных технологий* лежит обсуждение обучающимися проблемы, задачи или поставленного вопроса с целью нахождения решения. Индивидуализация обучения в процессе дискуссии также связана с возможностью выбора (роли, аргументов, используемой информации) и формированием собственных позиций, системы доказательств. Каждый участник имеет возможность занять благоприятную и комфортную для него позицию, при желании высказать свою точку зрения или присоединиться к какому-либо мнению, либо мысленно рассуждать и анализировать. К дискуссионным технологиям относят:

- метод мозгового штурма - выявление большого количества оригинальных идей – и его *разновидности*:

- метод «635». Формула 635 обозначает шесть участников, каждый из которых должен записать три идеи в течение пяти минут;

- метод «корабельного совета». Каждый участник «корабельного совета» имеет роль. Слово участникам по очереди предоставляет Капитан согласно их статусу: юнга, матрос, боцман, мичман,

старпом, капитан (адмирал). Он же задает вопросы, отбирая лучшие идеи, предоставляет слово для критики и подводит итоги;

-«заседание экспертной группы», на котором намеченная проблема обсуждается всеми участниками группы, которые затем излагают свои позиции всему классу;

- «симпозиум» - формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории;

-«дебаты» - формализованное выступление, построенное на основе заранее фиксированных выступлений двух соперничающих команд: утверждения и отрицания;

– «метод двух солистов», когда школьники имеют возможность отстаивать противоположные точки зрения, высказывать креативные идеи.

Игровые технологии дают возможность моделировать ситуацию или проигрывать ее по аналогии с реальностью и обладают большими возможностями мотивации обучения, позволяют связать познавательную деятельность и межличностное познавательное общение. В учебном пособии [1] приведены примеры использования на уроках математики таких игр, как «Детектор лжи», «Стражники королевства», «Древо мудрости». Использование каждого вида игр и их разнообразных сочетаний определяется особенностями учебного материала, возрастом учащихся и другими факторами, а также предпочтениями самого учителя.

Опыт показывает, что одни и те же технологии, применяемые разными учителями, могут дать различные результаты, так как преподавание математики не только наука, но и искусство.

Библиографический список

1.Бурлакова Т.В. Индивидуализация как средство обучения математике: учебное пособие. – Шуя: Издательство Шуйского филиала ИвГУ. – 2014. - 114 с.

2.Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе: монография; под ред. Л.В. Байбородовой, И.Г. Харисовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. - 181 с.

Н.В. Киселева (г. Ярославль)

Обучение в сотрудничестве на уроках мировой художественной культуры

Аннотация. В статье раскрываются важнейшие принципы метода обучения в сотрудничестве, соответствующие основным требованиям ФГОС, предъявляемым к планируемым результатам. На примере урока мировой художественной культуры описываются особенности организации групповой работы по одному из вариантов метода обучения в сотрудничестве – «Ажурная пила».

Ключевые слова: образование, обучение в сотрудничестве, групповая работа, коммуникативные универсальные учебные действия, мировая художественная культура, «ажурная пила»

Annotation. In the article specified principles of method cooperative learning, conforming to the basic requirements of Federal state educational standard, produced to the planned results. On the example of lesson of world art culture the features of organization of group work open up on one of variants of method cooperative learning is a «Jigsaw».

Keywords: education, cooperative learning, group work, communicative universal educational actions, world art culture, Jigsaw.

Актуальность использования метода обучения в сотрудничестве объясняется процессами, которые происходят в российском образовании: введением федеральных государственных образовательных стандартов в 2009 году на уровне начального общего образования, а в 2015 – на уровне основного общего образования.

Идеология метода обучения в сотрудничестве была разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса, университета Миннесота и группой Дж. Аронсона, а также группой Шломо Шаран из Тель-Авивского университета, Израиль.

Авторы пособия «Методы обучения. Обучение в сотрудничестве» [1, с. 18-21] обозначили 5 важнейших элементов этой методики.

1. *Позитивное взаимодействие.* Конкретное задание и общая цель должны быть сформулированы так, чтобы у учащихся не осталось ни малейших сомнений в том, что они либо вместе «выплывут», либо вместе «потонут». Позитивное взаимодействие между членами группы возникает лишь тогда, когда они осознают зависимость друг от друга и то, что залогом успеха одного является успех всех членов группы. Позитивное взаимодействие создает условия для возникновения чувства ответственности не только за личный успех, но и за успех товарищей и представляет собой самый важный элемент обу-

чения в сотрудничестве, его краеугольный камень.

2. *Индивидуальная и коллективная ответственность.* Для групп, вовлеченных в процесс обучения, характерны два уровня ответственности: группа несет ответственность за достижение поставленной перед ней цели и каждый член группы отвечает за свою часть работы, а это значит, что никто не имеет никаких шансов «проехаться за чужой счет». Речь о личной ответственности заходит тогда, когда оценивается вклад каждого в общую работу и когда группе становятся известны ее результаты. Тогда-то и важно понять, кто из исполнителей нуждается в помощи и поддержке.

3. *Стимулирование тесного общения учащихся друг с другом, причем предпочтительными следует признавать личные контакты.* Учащимся необходимо вместе выполнить вполне конкретную работу, и они заинтересованы в успехах друг друга, а потому помогают друг другу, хвалят, поддерживают и подбадривают один другого. В процессе совместного обучения улучшается не только успеваемость всех членов группы (рядом с каждым из них есть кто-то, всегда готовый прийти на помощь), но и их настроение (рядом всегда есть кто-то, способный оказать моральную поддержку). При этом возникают такая тяга к знаниям и такая потребность в межличностном общении, какие возможны только при условии, что учащиеся стимулируют и поддерживают друг друга.

4. *В процессе обучения в сотрудничестве обучающиеся приобретают весьма полезные навыки социального поведения, в частности навыки поведения в небольших коллективах.* В группах, созданных для обучения в сотрудничестве, учащимся приходится не только решать академические задачи (приобретать новые знания), но и вести себя так, как должен вести себя член коллектива, работающего как единая команда. Обучение в сотрудничестве по самой своей сути - более сложная форма, чем индивидуальное обучение или обучение, основанное на соревновании, ибо ученику приходится одновременно и усваивать новую информацию, и учиться работать в коллективе. Совместный труд позволяет достичь высоких результатов только тогда, когда люди владеют навыками социального поведения и у них есть серьезные основания (мотивация) для их использования. Умению быть лидером, принимать решения, брать на себя ответственность, улаживать конфликты и общаться с другими людьми нужно учить так же серьезно и целенаправленно, как и любой академической дисциплине.

5. *Технология совместной работы, ее организация, включающая обсуждение различных способов достижения целей, стоящих перед коллективом, и поддержание нормальных рабочих отношений.*

Группа должна четко понимать, кто из ее членов справляется со своими обязанностями, а кто — нет, и при необходимости решить, кому нужно изменить свое поведение, а у кого все в порядке. Тщательный анализ результатов совместной работы и поиск путей ее интенсификации — неперенные условия успешного и долговременного существования ученических групп.

Все пять важнейших элементов метода обучения в сотрудничестве соответствуют идеологии Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования. В требованиях к планируемым результатам четко указано, что метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать «9) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение» (коммуникативные универсальные учебные действия) [3].

Существует несколько вариантов обучения в сотрудничестве:

1. Student Team Learning (STL, обучение в команде). У этого варианта есть 4 разновидности: организация обучения в сотрудничестве в малых группах (STAD, Славин, 1986); командно-игровая деятельность; индивидуальная работа в команде (Team Assisted Individualization — TAI, Славин, 1986); обучение в сотрудничестве чтению и творческому сочинению (CIRC).

2. Другой подход в организации обучения в сотрудничестве (Cooperative learning) был разработан проф. Эллиотом Арносоном в 1978 году и назван Jigsaw (в дословном переводе с английского — ажурная пила, ножовка).

3. Вариант метода обучения в сотрудничестве «Учимся вместе» (Learning Together) разработан в университете штата Миннесота в 1987 году (Дэвид Джонсон, Роджер Джонсон).

4. Исследовательская работа учащихся в группах также является разновидностью метода обучения в сотрудничестве (Шломо Шаран, Университет Тель-Авива, 1976).

Автором статьи метод обучения в сотрудничестве используется давно. В рамках учебного предмета «Мировая художественная культура» есть темы, при изучении которых метод обучения в сотрудничестве становится ведущим (на нем строится весь урок), например, при изучении искусства Северного Возрождения. На уроке был использован один из вариантов метода обучения в сотрудничестве — «ажурная пила».

Началась работа до звонка, с организации пространства. Сто-

лы были расставлены таким образом, чтобы члены каждой группы могли видеть друг друга. Это связано с тем, что в процессе познавательной совместной деятельности обучающиеся должны общаться, видеть друг друга. Общение является основой учебного курса «Мировая художественная культура». Именно в ходе общения «ученик-ученик», «ученик-учитель», «ученик-произведение искусства» идет личностное постижение культуры.

Учебная деятельность осуществлялась в группах по 5 человек. Каждая группа работала над определенными фрагментами учебного материала «Искусство Северного Возрождения», объединенного в логические и смысловые блоки, т.е. изучала творчество одного из художников Северного Возрождения: А. Дюрера, И. Босха, П. Брейгеля, Л. Кранаха, Ян ван Эйка.

В течение первых 10-15 минут каждый член группы работал со своим фрагментом: биографы занимались исследованием жизненного пути художника; эксперты по символам искали символы в произведениях художника, трактовали их; эксперты по выразительным средствам исследовали композицию, сюжеты, колорит картин с точки зрения используемых автором выразительных средств; эксперты по тематике изучали темы, сюжеты и героев произведений живописцев; эксперты по технике занимались поиском интереснейших изобретений художников Северного Возрождения.

Затем изучавшие один и тот же вопрос в разных группах встречались и обменивались информацией, формулировали общие выводы, например, «эксперты по символам» составляли общий список символов, характерный для искусства Северного Возрождения, а «эксперты по тематике» определяли общие темы, сюжеты и героев произведений художников Северного Возрождения. Такой обмен мнениями в методе обучения в сотрудничестве называется «встречей экспертов».

После этого «эксперты» возвращались в свои группы и обучали членов своих групп тому, что узнали. Отчитывался по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. Учитель при подведении итогов работы связывал выступления групп, задавал вопросы на уточнение, понимание.

Использование обучения в сотрудничестве на уроках мировой художественной культуры отвечает специфике самого предмета, его целевым установкам, которые, в первую очередь, направлены на развитие и личностный рост ученика.

Библиографический список

1. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы

обучения. Обучение в сотрудничестве; пер. с англ. З.С. Замчук. – СПб: Экономическая школа, 2001. – 256 с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петрова; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. - URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC> (30.07.2015).

УДК 372.8

М.К. Шibaева (г. Рыбинск, Ярославская область)

Использование технологии обучения в сотрудничестве на уроках истории

Аннотация. Показаны возможности применения технологии сотрудничества, методическими инструментами которой являются обучение в команде, «пила» и «учимся вместе». Рассматриваются способы реализации проблемного обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, технология, сотрудничество, «обучение в команде», «вертушка», «пила», рефлексия, тест, концентр, «учимся в месте», синквейн.

Annotation. The technology of cooperation is necessary basic knowledge of special techniques. These methodological tools are trained as a team, "Saw" and learning together.

Keywords: problem teaching, technology, cooperation, "Learning teams", "revolving object", "a saw", reflection, test, concentr, "learning in a place", cinquain.

Современные приёмы обучения должны способствовать осуществлению познавательной деятельности обучающихся, а уроки получения новых знаний - превратиться в уроки «открытия». Высокий уровень мыслительных способностей в определенной мере развивается при использовании проблемного обучения с применением технологии сотрудничества: через использование специальных дидактических средств оно ставит обучающихся в условия, когда нужно решать нестандартные задачи, комбинировать имеющиеся знания, выдвигать гипотезы, искать пути решения проблемы, самостоятельно работать, развивать свои коммуникативные навыки.

Технология обучения в сотрудничестве используется при проверке домашнего задания (как правило, в начале урока), при поиске

решения учебной проблемы, на этапе первичного закрепления нового материала, иногда перед тестом, а также на обобщающих уроках.

Чем отличается обычное групповое обучение от обучения в группах по методике сотрудничества? Можно выделить три отличия:

1. Взаимосвязь членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи своих товарищей.

2. Специальное внимание уделяется социальным аспектам обучения: способам общения между членами группы. Этому аспекту специально обучают, он обсуждается на уровне группы и всего класса.

3. Общая оценка работы группы складывается из оценки формы общения обучающихся в группе наряду с академическими результатами работы. После совместной работы отводится специальное время для обсуждения вопроса «как» ученики работали, помогая друг другу; они обсуждают свое поведение, что удалось и намечают пути совершенствования своего сотрудничества.

Каждый из указанных аспектов необходим для плодотворной работы группы. Главное, чтобы деятельность обучающихся была структурирована таким образом, чтобы они были вовлечены в активную совместную деятельность с личной ответственностью за действия каждого и собственные действия.

Как показывает практика, технологию сотрудничества с постановкой проблемной ситуации можно использовать достаточно часто и именно эти приемы приносят очень значимый учебный результат на уроках истории, где предполагается изучить объемную тему.

Так, например, при изучении темы «Либеральные реформы Александра II» [Сахаров А. Н. История России XVIII- XIX век. Учебник для 10 класса. – М.: Просвещение, 2013], 11 класс, технология сотрудничества может быть применена, так как тема содержит большой материал, который необходимо усвоить: отмена крепостного права, земская и городская реформы, судебная и военная реформы. Практика проведения урока по данной теме показала, что усваивают учащиеся на уроке небольшой объем информации, им сложно ориентироваться в деталях и особенностях этих реформ. На то, чтобы проанализировать, сопоставить, сравнить, сделать выводы не хватает времени. На изучение этой темы в рабочей программе отводится 1 час [Рабочая программа по истории для 6 и 10 классов. Сост. Шибаева М.К. – утверждено пр.01-15/93-03 от 17.09.2014].

Выходом из сложившейся ситуации может стать использование технологии сотрудничества, которая позволит не только не потерять интерес к теме (за счет постановки проблемного вопроса), но и

будет способствовать достижению желаемых результатов.

В конце предыдущего урока, учащимся дается опережающее задание: ознакомиться с темой «Либеральные реформы Александра II». На следующем уроке используется проблемный метод подводящего к теме диалога:

Учитель: Чем закончилась для России Крымская война?

Ученик: Поражением.

Учитель: Как могло произойти, что огромная, великая Россия потерпела поражение от Турции?

Ученик: В России накопилось много проблем, которые срочно нужно было решать.

Учитель: Как можно было решить эти проблемы?

Ученик: Провести реформы, направленные на улучшение ситуации в стране.

Учитель: Сформулируйте тему урока.

Ученик: Либеральные реформы Александра II.

На следующем этапе урока формулируется проблема при помощи сопоставления противоречивых фактов: первый факт - необходимость реформ была очевидна и Александр II провел несколько реформ, которые ситуацию в стране улучшили. Второй факт - но за время правления на Александра было совершено несколько покушений и в конце концов он погиб от рук террориста.

Учитель: Какой вопрос у вас возникает?

Ученики: Почему произошла эта трагедия?

Учитель: Что надо сделать, что бы найти решение проблемного вопроса?

Ученики: Составить план действий: изучить реформы, выяснить их суть и значение.

Следующий этап урока предполагает поиск ответов на проблемный вопрос, для этого класс разбивается на группы. Каждая группа, получив задание, дает характеристику реформ, отмечает особенности, недостатки и достоинства,

то есть анализируют информацию, которая поможет в итоге разрешить проблемную ситуацию. Во время изучения этой темы был использован метод «обучение в команде», так как тему можно разбить на блоки (одна реформа – один блок), а каждый блок на небольшие подзадания, которые удобно выполнять по частям, либо по «вертушке», при этом каждый участник группы объясняет выполнение, а группа контролирует. Например:

- 1) название, год проведения и авторы реформы;
- 2) основные положения реформы;
- 3) достоинства и недостатки реформы;

4) итоги и значение реформы.

Затем идет обсуждение, вырабатываются решения проблемного вопроса.

Закрепление изученного материала происходит с помощью тестирования, после проводится рефлексия.

Еще пример: в 8 классе при изучении вопроса «Германская империя в конце XIX-начале XX века» [Юдовская А. Я., Баранов П. А., Ванюшкина Л. М. Новая история 1800 – 1913, учебник для 8 класса – М.: Просвещение, 2013. - С. 148] формулируется проблема (сопоставление противоречивых фактов):

- первый факт: на примере ведущих европейских государств - Франции и Англии видно, чтобы достигнуть высокого уровня политического и экономического развития, им понадобилось много времени;

- второй факт: Германская империя достигла расцвета за десятилетие (70 – 80-е годы) [Хрестоматия по новой истории. Второй период, пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1993. - С. 28-37].

Проблема: в чем заключаются причины столь грандиозного успеха Германской империи?

Для решения данной проблемы используется подход «учимся вместе». Класс разбивается на 4 группы, каждая группа получает задание:

1. Модернизация в экономике.
2. Борьба с внутренней оппозицией и «Новый курс» Бисмарка.
3. Мировая политика.
4. Подготовка к «большой войне».

Затем от каждой группы выступает докладчик. Ребята могут сами определить, кто будет держать ответ по тому вопросу, над которым работала группа. Желательно, чтобы каждый раз роли в команде менялись, и не складывалось такой ситуации, что один и тот же ученик все время выступает в роли докладчика. После всех выступлений результатом совместной работы отдельных групп и всех групп в целом, является усвоение всего материала. Понять, насколько хорошо усвоен материал можно с помощью проверочной, тестовой, диагностической работой или можно провести исторический диктант, может быть небольшую викторину.

На уроке в 8 классе, при изучении вопроса «Гражданская война в США» [Юдовская А. Я., Баранов П. А., Ванюшкина Л. М. Новая история 1800 – 1913, учебник для 8 класса. – М.: Просвещение, 2013. - С. 189], обучающиеся разбиваются на группы. Для работы над этим вопросом, используется метод «пила». Учебный материал разбит на фрагменты:

1. Какие методы использовало правительство США для присоединения новых земель?
2. Каковы особенности промышленной революции в США?
3. Влияние плантационного рабовладельческого хозяйства на экономическую и духовную жизнь американского общества.
4. Составьте рассказ о Гражданской войне в США.
5. Дайте оценку деятельности Авраама Линкольна.
6. Какое значение имела война для дальнейшего развития США?

После того, как каждый участник группы отработал свой вопрос, происходит «встреча экспертов» и происходит обмен информацией, дополнение уже имеющихся знаний. Затем ребята возвращаются в группы и обучают всему, что узнали сами своих товарищей по группе.

В конце урока проводится проверочный тест, который и оценивается.

Например, в 6 классе на уроке по теме «Начало распада Древнерусского государства» [Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России. С древнейших времен до конца XVI века. – М.: Просвещение, 2013. - С. 73] ребята работали над решением проблемы «Почему на Руси начались усобицы?» Проблема была найдена путем сопоставления двух фактов: сыновья Ярослава Мудрого были друг другу родными братьями и поэтому должны относиться к близким родственникам с любовью и уважением. Но, судя по отрывку из летописной повести, братья убивали и ослепляли друг друга, то есть относились друг к другу безжалостно: «Василька ночью привезли в Белгород и заперли в тесной горнице; в глазах его острили нож, расстлали ковер; взяли несчастного и хотели положить на землю. Угадав намерения, он затрепетал и, хотя был окован, но долгое время оборонялся... Его связали, раздавили грудь доскою и вырезали обе зеницы...»[Карамзин Н. М. История государства Российского. – М.: Изд. «Эксмо», 2007. - С. 123]. По ходу урока ребята вышли на вопрос: чем заслужил Владимир Мономах большую любовь народа? На данном этапе урока для работы над этим вопросом, в классе были сформированы группы и использован метод «обучение в команде». Используя учебник, ребята по – вертушке должны были вписать по одному действию Владимира Мономаха, которое способствовало укреплению государства. Группы работали около 6 минут и в итоге, у каждой команды получился следующий ответ: Владимир Мономах:

1. Разгромил половцев.
2. Ограничил произвол ростовщиков.
3. Внес дополнения в «Русскую правду».

4. С помощью княжеской власти защищал покой народ.
5. Восстановил единство.
6. Строил храмы и церкви, составлял летописи.

В ходе этой работы, дети ответили на вопрос «Чем Владимир Мономах заслужил народную любовь?».

Таким образом, технология сотрудничества применена только на определенном этапе данного урока в 6 классе. Целесообразность заключается в том, что на первом концентре обучения важно выработать устойчивое позитивное восприятие технологии сотрудничества и делать это можно не используя технологию на уроке полностью, а только лишь фрагментарно. После того, как дети адаптируются и привыкнут, можно применять любой метод обучения в сотрудничестве на протяжении всего урока.

Подобных тем в курсе истории как первого, так и второго концентра обучения много, а проблемы с пониманием исторического материала и временем на его изучение остаются, поэтому сотрудничество является наиболее эффективной формой изучения и закрепления нового материала. Более того, одной из главных проблем современных детей является боязнь сделать ошибку, не правильно ответить, тем самым пошатнуть свой авторитет в коллективе. Технология сотрудничества с использованием проблемного обучения создает максимальные условия успеха для каждого ребенка на уроке, так как здесь применяется дифференцированный подход (в группе обучающиеся определяют для себя ту работу, которая им по силам, то есть ребята посильней способны выполнить более сложные задания, для тех, кто слабее – задания будут более простыми). В процессе обучения ошибаются все, поэтому ошибки учеников указывают учителю, прежде всего, на необходимость дополнительной практики, нужна ученику помощь или нет. Но учитель на уроке не может оказать эту помощь каждому ученику в классе. Эту задачу вполне могут взять на себя сами ученики, если они будут работать в небольших группах и научатся помогать друг другу.

На традиционном уроке сильный ученик всегда в выигрыше: он быстрее схватывает, быстрее соображает, быстрее реагирует на реплики учителя, быстрее усваивает новый материал. Конечно, преподавателю легче опираться на уроке именно на такого ученика. А слабый раз от разу становится все слабее, потому что ему не хватает времени, чтобы все четко понять, не хватает силы воли, чтобы задать учителю вопросы, он не может быстро и правильно отвечать и поэтому невозможно достигнуть не только индивидуального успеха, но и всеобщего. Тогда ученик замыкается на себе, на своих неудачах, формируется комплекс неполноценности и даже, в какой-то степени

равнодушия, потому что ему все равно, как дела у соседа. Как показывает практика, вместе учиться легче и интереснее, а главное эффективнее. Помогать друг другу решать проблемы, делить радость и неудачи это нормально и естественно.

Проведя анализ уроков по разным учебным предметам, можно заключить что, большинство педагогов, применяющих технологию сотрудничества, чаще всего используют подход «учимся вместе». Скорее всего, это вызвано тем, что данный подход наиболее прост и понятен в применении и не требует какого-либо серьезного подготовительного этапа. Сложнее и реже на практике применяется подход «пила». Чтобы начать работать по этой методике, необходимо тщательно подготовиться как учителю, так и обучающимся. Надо точно пояснить задачи и функции каждого члена группы, как будет находиться материал, как произойдет обмен информацией, так называемая «встреча экспертов», как обучат всему новому других участников группы, как доложить о своей части задания и как будет оцениваться работа. Несмотря на то, что «пила» более трудоемкий метод, на мой взгляд, это один из самых интересных способов обучения в команде и его использование также нравится детям. Что касается метода «обучения в команде», то по статистике она используется достаточно часто, но при этом некоторые учителя даже не подозревают, что на уроке применен именно этот подход.

Для наиболее успешной работы у обучающихся должны быть самые разнообразные источники информации. Прежде всего, конечно учебник, а также тетради на печатной основе, справочники, наглядные и методические пособия, интернет-ресурсы, дополнительная литература, документы. Чем больше возможностей, тем интересней и эффективней обучение для самих ребят. Результатом их деятельности может быть не только традиционный ответ, но и индивидуальная или коллективная презентация, исследовательская работа, проект, составление синквейна. Умение работать в сотрудничестве приобретает постепенно. Это является одной из стратегических целей учителя.

Таким образом, на первом концентре исторического образования предполагается использование как фрагментов некоторых методических элементов обучения в сотрудничестве, так и полностью всех методов, после того, как дети примут и полностью адаптируются к данным методам. Сначала надо сформировать позитивное отношение к работе в группе и делать это постепенно. Затем вводится какой-либо метод обучения в сотрудничестве на одном из этапов урока (например – при проверке домашнего задания). После достижения определенной устойчивости результатов, можно применить

технологии сотрудничества на уроке в целом. Например, метод «обучение в команде» предпочтительнее всего использовать на первом концентре обучения истории, потому что на этой ступени исторические темы не являются слишком объемными. Задания можно раздробить так, чтобы каждый ученик выполнил свою часть работы достаточно быстро и мог в процессе выполнения комментировать свои действия (двойная польза для усвоения нового материала – и пишет и проговаривает). Этот метод можно использовать в классах со средним и даже слабым уровнем обученности, так как приоритетными здесь являются посильные и дифференцированные задания. В сильных и подготовленных классах первого концентри обучения, кроме «обучения в команде» можно применять и другие методы технологии сотрудничества. На втором концентре обучения можно использовать все методы обучения в сотрудничестве в полном объеме в процессе изучения любой исторической темы.

Работая с технологией сотрудничества, учитель может столкнуться со следующими сложностями:

Организационные – первоначально много времени на уроке тратится на формирование групп, поэтому сформировать группы лучше всего заранее, с учетом пожеланий детей. Но, надо постараться сделать так, чтобы в каждой группе силы были распределены одинаково (сильные, средние, слабые ученики).

Психологические – на первом концентре обучения у детей чаще меняются предпочтения - с кем они хотят дружить и общаться. Как правило, дети в этом возрасте проявляют нетерпимость к недостаткам других. Это мешает сформировать устойчивые группы для плодотворной совместной работы. Так же много приходится уделять внимания и формированию способности оценить свою деятельность, и не сваливать работу на чужие плечи.

Методические – при подготовке проблемных уроков с использованием технологии сотрудничества, учитель найдет мало материалов, где описывается, как и в какой ситуации целесообразней и эффективней применить тот или иной метод обучения в сотрудничестве. В педагогической практике, в основном, даются рекомендации для традиционной групповой работы. К сожалению, нет так же серьезных рекомендаций по отслеживанию результативности и успешности применения технологии сотрудничества, не так много и конспектов уроков по истории с применением методов «обучение в команде», «пила», «учимся вместе». Из этого можно сделать вывод, что данная тема изучена мало и на сегодняшний день находится в стадии разработки.

Библиографический список

- 1.Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. - Ростов, н/Д, 2001. - С. 9.
- 2.Вяземский Е.Е, Стрелкова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. – М.: Владос, 2003. – 384 с.
- 3.Коротаева Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников — М. : Сентябрь, 2003. — 176 с.
- 4.Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — 191 с.
- 5.Махмутов М.И. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии // Народное образование 1967- № 4 - С.2-16.
- 6.Степанищев А.Т. Методический справочник учителя истории. – М.: Владос, 2003. – 384 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.

УДК 372.857

Н.А. Климова (г. Ярославль)

Развитие универсальных учебных действий обучающихся на уроках биологии с использованием технологии педагогических мастерских

Аннотация. Показано использование технологии педагогической мастерской на уроках биологии в средней школе в контексте формирования универсальных учебных действий у учащихся.

Ключевые слова: педагогическая мастерская, универсальные учебные действия, урок.

Annotation. There is an example of using the pedagogical technology on Biology lessons in the secondary school within the context of development commonly used educational pupils actions in the article.

Keywords: pedagogical workshop, commonly used educational actions, lesson

Мастерская педагогическая - это такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия. Основой открытия в любой сфере знаний, включая самопознание, в мастерской является творческая деятельность каждого и осознание закономерностей этой деятельности. В мастерской построения знаний она может быть представлена так: творческий процесс - творческий продукт - осознание его закономер-

ностей - соотношение полученного с достижениями культуры - коррекция своей деятельности - новый продукт [3].

Педагогическая мастерская как форма, метод и технология обучения возникла не на пустом месте. Идеи свободного воспитания Л.Н. Толстого, практическая деятельность С.А.Рачинского, исследования Л.С. Выготского, теоретическое наследие А.С. Макаренко, а также основы философского учения Ж.-Ж. Руссо и современных французских эпистемологов - последователей Гастона Башляра - стали основой практического моделирования сначала французских, а затем петербургских педагогических мастерских [1].

Приведем пример развития универсальных учебных действий на уроке биологии в 5-6 классе по теме «Растительные ткани», построенного по технологии педагогической мастерской.

Таблица 1

Развитие универсальных учебных действий на уроке

Этапы урока [4]	Содержание	Формируемые УУД: личностные (Л), познавательные (П), коммуникативные (К), регулятивные (Р).
<i>Индукция</i> – это этап, который направлен на создание эмоционального настроения и мотивации обучающихся к творческой деятельности. Индуктор – все то, что побуждает ребенка к действию	Детям на перемене выданы лоскутки разных тканей одинакового цвета. Задание – найти общее в лоскутках и объединиться в группы. Проводится аналогия между текстильной и биологической тканями	- самоопределение (Л) - целеполагание (П) - планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками (К) - анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, классификация (П) - построение речевого высказывания (П) - подведение под понятие (П)
<i>Деконструкция</i> – разрушение, хаос, неспособность выполнить задание имеющимися средствами. Это работа с материалом, текстом, моделями, звуками, веществами. Это формирование информационного поля	Задание группам – сконструируйте ткань (каждой группе своя ткань). Вышеивание своих работ. Обсуждение результатов в диалоге (может ли ткань, которую вы сконструировали эффективно выполнять свою функцию). Осознание необходимости доработать модели	- выполнение пробного учебного действия (Р) - фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии (Р) - волевая саморегуляция в ситуации затруднения (Р) - выражение своих мыслей полно и точно (К) - аргументация своего мнения (К) - учет разных мнений (К) - создание схематических моделей с выделением существенных характеристик объекта (П)

<p><i>Реконструкция</i> – воссоздание из хаоса своего проекта решения проблемы. Это создание микрогруппами или индивидуально своего мира, текста, рисунка, проекта, решения.</p> <p>Обсуждается и выдвигается гипотеза, способы ее решения, создаются творческие работы: рисунки, рассказы, загадки, идет работа по выполнению заданий, которые дает учитель</p>	<p>Доработка моделей (использование справочной литературы).</p> <p>Повторное афиширование и обсуждение</p>	<ul style="list-style-type: none"> - подведение под понятие (П) - определение основной и второстепенной информации (П) - постановка и формулирование проблемы (П) - волевая саморегуляция в ситуации затруднения (Р) - выражение своих мыслей полно и точно (К) - аргументация своего мнения (К) - учет разных мнений (К) - использование критериев для обоснования своего суждения (К) - поиск и выявление необходимой информации (П) - планирование и прогнозирование (П) - планирование учебного сотрудничества (К) - познавательная инициатива (Р) - выдвижение гипотез и обоснование (П) - установление причинно-следственных связей (П) - построение логической цепи рассуждений и доказательств (П) - осознание ответственности за общее дело (Л) - адекватное использование речевых средств для решения коммуникативных задач (К) - координирование позиций (К) - разрешение конфликтов (К) - контроль, коррекция, оценка (Р)
<p><i>Социализация</i> – это соотнесение учениками или микрогруппами своей деятельности с деятельностью других учеников или микрогрупп и представление всем промежуточных и окончательных результатов труда, чтобы оценить и</p>	<p>- Как вы думаете, ткани существуют самостоятельно или они входят в состав целостного организма?</p> <p>Задание – сконструируйте модель живой системы (стебель растения – вспомнить функции стебля). Подумайте, какие ткани должны входить в стебель, в каком месте они</p>	<ul style="list-style-type: none"> - постановка и формулирование проблемы (П) - волевая саморегуляция в ситуации затруднения (Р) - выражение своих мыслей полно и точно (К) - аргументация своего мнения (К) - учет разных мнений (К) - использование критериев для обоснования своего суждения (К) - поиск и выявление необходимой информации (П) - планирование и прогнозирование (П) - планирование учебного сотрудни-

<p>откорректировать свою деятельность. Дается одно задание на весь класс, идет работа в группах, ответы сообщаются всему классу. На этом этапе ученик учится говорить. Это позволяет учителю – мастеру вести урок в одинаковом темпе для всех групп [2]</p>	<p>должны располагаться.</p>	<p>чества (К) - познавательная инициатива (Р) - выдвижение гипотез и обоснование (П) - установление причинно-следственных связей (П) - построение логической цепи рассуждений и доказательств (П) - осознание ответственности за общее дело (Л) - адекватное использование речевых средств для решения коммуникативных задач (К) - координирование позиций (К) - разрешение конфликтов (К) - анализ, сравнение, аналогия (П) - установление причинно-следственных связей (П) - следование в поведении моральным нормам и требованиям (Л) - создание схематических моделей с выделением существенных характеристик объекта (П)</p>
<p><i>Афиширование</i> – это вывешивание, наглядное представление результатов деятельности мастера и учеников</p>	<p>Ознакомление с моделями, обсуждение. Сравнение с натуральным объектом – спилом ствола дерева</p>	<p>- анализ, сравнение, обобщение, аналогия (П) - контроль, коррекция, оценка, волевая саморегуляция (Р) - установление причинно-следственных связей (П) - координирование позиций (К)</p>
<p><i>Разрыв</i> – резкое приращение в знаниях. этап – инсайт (озарение)</p>	<p>Задание: найти соответствие между строением и функциями тканей</p>	<p>- анализ, сравнение, обобщение, аналогия (П) - установление причинно-следственных связей (П) - оценка, контроль, корректировка собственных действий (Р) - познавательная инициатива (Р) - понимание учебной задачи (П)</p>
<p><i>Рефлексия</i> – это осознание учеником себя в собственной деятельности, это анализ учеником осуществлённой деятельности, это обобщение чувств, возник-</p>	<p>- Зачем в курсе школьной биологии изучается тема ткани? Где в жизни мы можем использовать эти знания? Почему нельзя делать круговой срез коры дерева?</p>	<p>- познавательная инициатива (Р) - понимание учебной задачи (П) - установление причинно-следственных связей (П) - построение логической цепи рассуждения и доказательств (П) - формирование и аргументация своего мнения (К)</p>

ших в мастерской, это отражение достижений собственной мысли, собственного мироощущения		
<i>Домашнее задание</i>	Учитель демонстрирует цветущее растение, которое выделяет аромат. Почему растение пахнет? Какая растительная ткань в данном случае работает?	Осознавать потребность и готовность к самообразованию, в том числе и в рамках самостоятельной деятельности вне школы (Л)

Таким образом, на современном этапе развития общества, когда Федеральный государственный стандарт общего образования смещает ориентиры в сторону развития учащихся, технология педагогической мастерской создает условия, необходимые для формирования универсальных учебных действий.

Библиографический список

1. Белова Н.И. Урок-мастерская: приглашение к поиску // Частная школа. – 1997. – №1. – С. 6–10.
2. Окунев А.А. Как учить не уча, или 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы. – СПб, Питер Пресс, 1996. – 444 с.
- 3 Педагогика наших дней [Текст] : [сборник статей] / Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов [и др.]; [сост.В. П. Бедерханова]. - Краснодар: Краснодарское книжное издательство, 1989. – 414 с.
4. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта / Сост. И.А.Мухина. – СПб, 1995.

УДК 373.3

О.В. Кузнецова (г. Вологда)

Технология формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения

Аннотация. Процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий представлен четырьмя этапами: отсутствие учебных действий как целостных единиц, выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия взрослого, выполнение учебных действий в совместной и

коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия учащегося, самостоятельное построение учебного действия (индивидуальное действие).

Ключевые слова: регулятивные учебные действия, младшие школьники, процесс обучения, технологии.

Annotation. The process of development of regulating educational operations has 4 stages: absence of educational actions as entire units; realization of educational actions in group-arranged activities with the predominating action of the adult; realization of educational actions in group-arranged activities with the predominating action of the pupil; independent construction of the education action.

Keywords: stages of development, junior schoolchildren, technologies.

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 (РУУД) связано со структурой учебной деятельности. К ним относятся целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция [2].

РУУД связаны с формированием личностных качеств: целеустремленности, организованности, самостоятельности, исполнительности, активности; влияют на формирование произвольности мышления, поведения, коммуникации учащихся; обеспечивают организацию и регуляцию учебной деятельности, превращают учебный труд в управляемый, контролируемый субъектом, сознательный процесс.

На основе анализа исследований Н.П. Ансимовой, В.В. Давыдова, Ю.А. Егоровой, А.З. Зака, А.В. Карпова, О.Н. Логвиновой и др. нам удалось выявить особенности формирования РУУД. Во-первых, их становление и развитие 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, формирование РУУД носит интегративный характер, они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

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, операционного состава РУУД, наблюдений за учащимися в ходе опытной работы и представляют собой следующее:

- 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 и т.д.).

В ходе опытно-экспериментальной работы были определены следующие **этапы** формирования РУУД, которые можно условно соотнести 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 класс);
- выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия учащегося (2-4 класс);
- самостоятельное построение учебного действия (индивидуальное действие) (4-6 класс).

Условность данного соотнесения связана с индивидуальными особенностями и степенью готовности учащихся к школьному обучению, так как процесс формирования учебных действий зависит от данных факторов.

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 первоклассников мы понимаем такие новообразования как принятие учебной задачи учащимися, овладение обобщенными способами решения учебных задач, контроль и оценку достижений результата, соответствующие предметным областям, изучаемым в 1 классе.

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. Учащиеся первого класса еще недостаточно владеют предметным содержанием, поэтому целеполагание и планирование организуются не по содержательным, а по формальным признакам: по опорным словам, иллюстративному материалу или работа осуществляется 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 учащихся положительное отношение к школьным занятиям, принятие позиции ученика, представления об изучаемых предметах, умение слушать и понимать инструкцию учителя, умение формулировать свои мысли, принимать цель урока, понимать план урока или план выполнения задания.

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: ли-

неечки, баллы, значки, графики, диаграммы; умеют соотносить данные шкалы между собой.

Данный этап совпадает с предпубертативным периодом, отличительной особенностью которого является «чувство взрослости» (Г.А. Цукерман), выражающееся в потребности равноправных, доверительных, уважительных отношений с миром взрослых. Поэтому 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)» [1, с. 249]. «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» [3, с. 33]. 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, тетрадью 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 и др. [4] 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, 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 от-

ношений 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.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бугурменская, И.А. Володарский [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152с.
3. Нижегородцева Н.В. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – с.32-35.
4. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. – Томск: Пеленг, 1993. - 61с.
5. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. – Рига: Эксперимент, 1999. – 132 с.

УДК 372.8

А.О. Лучинина, Н.Н. Шустова (г. Киров)

Технология развития декоративно-прикладного творчества учащихся основной школы (на примере вышивки)

Аннотация. Дается характеристика разработанной и внедренной программы по развитию декоративно-прикладного творчества учащихся основной школы (на примере вышивки).

Ключевые слова: декоративно-прикладное творчество, художественная вышивка, творческий потенциал.

Annotation. In the article description of the worked out and inculcated

program is given on development of the decoratively-applied work students basic school (on the example of embroidery).

Keywords: decoratively-applied work, artistic embroidery, creative potential

В народных художественных промыслах Кировской области и России в целом воплощен многовековой опыт эстетического восприятия мира, сохранены глубокие художественные традиции. Однако сегодня можно констатировать недостаточный уровень компетентности молодых людей в сфере народных художественных промыслов, их особенностей и истории. В связи с этим актуальным является вопрос оптимизации процесса развития художественных способностей, творческого воображения и творческого потенциала у детей, что обусловлено требованиями образовательных стандартов, предъявляемыми к содержанию основного общего образования.

Развитию декоративно-прикладного творчества учащихся способствует предметная область «Технология», которая является практико-ориентированным предметом, на котором учащиеся получают возможность познакомиться с несколькими видами декоративно-прикладного искусства, выполнить практические задания и проекты.

Школа, предоставляя учащимся качественные образовательные услуги по овладению содержанием базовых общеобразовательных предметов, передает полномочия по преподаванию предмета «Технология» так называемому ресурсному центру, который обладает достаточным кадровым и материально-техническим потенциалом. Таким ресурсным центром выступает межшкольный учебный комбинат (МУК). Одним из таких учреждений является самый крупный в г. Кирове Межшкольный учебный комбинат №3 (МУК №3).

В МУК №3 обучение ведется в условиях максимально приближенных к профессиональной деятельности. К тому же по статусу учебно-материальная база комбината предназначена в основном для коллективного использования учащимися нескольких школ, что позволяет в некоторой степени уравнивать их возможности, полнее учесть потребности и интересы учащихся.

Наше исследование по развитию декоративно-прикладного творчества учащихся основной школы осуществлялось на примере изучения технологий вышивки: простейших швов, счетных швов, строчевого шитья, глади и изготовления изделий в ходе разработки и выполнения моделей одежды и деталей интерьера.

Вышивка – это один из видов декоративно-прикладного искусства, в котором узоры и изображения выполняются вручную или с помощью вышивальной машины на различных тканях, коже, вой-

локе и других материалах льняными, хлопчатобумажными, шерстяными, шёлковыми (чаще цветными) нитями. Она применяется для украшения одежды, предметов быта, для создания самостоятельных декоративных панно.

Вышивка является древнейшим видом декоративно-прикладного творчества. Так, например, краснокожие индейцы украшали одеяла различными вышивками; лапландцы на своей одежде из оленьей кожи вышивали разнообразные узоры.

У каждого региона России существует свой традиционный вид вышивки. Например, для Кировской области – это строчное шитьё по ткани белыми нитками.

На базе МУК №3 г. Кирова Н.Н. Шустовой, учителем технологии высшей квалификационной категории, была разработана и реализована авторская программа по декоративно-прикладному искусству «Творческая мастерская вышивальщицы» и спецкурс «Волшебная ниточка». Программа составлена на основе образовательных стандартов начального профессионального образования по профессии «Вышивальщица» 2002 г., предмета «Технология» 2011 г. и включает три этапа.

Первый этап – это введение в труд, где школьники осознают этот процесс как целесообразную и необходимую деятельность, предназначен для учащихся 5-6 классов. Данный этап предполагает изучение народных художественных промыслов страны и родного края, знакомство с историей и видами вышивки, овладение основными приемами вышивания. Учащиеся выполняют образцы в техниках «простейшие швы» и «счетные швы» и вышивают салфетки в данных техниках.

Второй этап – основы труда - ориентирован на учащихся 7-8 классов. На основном этапе учащиеся знакомятся с технологией производства синтетических волокон и сложных переплетений, овладевают техниками дизайнерского оформления изделий вышивкой. Примечательно, что школьники оформляют такие изделия, как панно, игольницы, прихватки, отдельные детали в одежде (манжеты, «полочки»).

Третий этап – это профессиональные пробы, в которых учащиеся 9-х классов как бы «примеряют» на себя различные профессиональные костюмы и выбирают тот, который им больше подходит. Профессиональная проба – профиспытание, или профпроверка, моделирующая элементы конкретного процесса профессиональной деятельности, имеющая завершённый вид, способствующая обоснованному выбору профессии. В процессе профессиональных проб школьник имеет возможность определить, насколько содержание и

характер данной работы соответствует его здоровью, способностям, склонностям и умениям.

Программа учебного года включает 4 профессиональных пробы, которые разработаны в форме элективных курсов. Каждый элективный курс рассчитан на 17 часов и является объектом самостоятельного выбора учащегося. По окончании элективного курса учащийся имеет возможность выбрать элективный курс по другому виду декоративно-прикладного творчества (например, кружево, резьба по дереву).

Выполнение профессиональных проб по вышивке включает комплекс теоретических и практических заданий, моделирующих основные характеристики предмета, целей, условий и орудий труда, что позволяет учащимся в процессе подготовки «примерить» их на себя и оценить собственные возможности (табл. 1).

Таблица 1

Элективные курсы по вышивке

№ п/п	Название элективного курса	Теоретические задания	Практические работы
1	«Просто и изысканно»	Письменная контрольная работа «Основы построения композиции орнамента» Доклады по группам: «Традиционные вышивки различных стран мира» Составление технологической последовательности изготавливаемого изделия	Картина «Цветущий луг»
2	«Волшебная нитка-снотка»	Устный опрос по теме «Цвет». Кроссворд «Виды строчкового шитья» Реферат «Традиционные и новые материалы для ажурного шитья» Письменная контрольная работа «Приемы выполнения мережек»	Оформление деталей интерьера: - декоративные подушки - скатерти - панно
3	«Вышивка бисером»	Письменная контрольная работа «Последовательность нанизывания бисера» Викторина «Моя идея» Разработка технологической документации	Оформление аксессуаров: - футляр для очков - чехол для телефона - косметичка - сумка
4	«Художественная вышивка в современной молодежной одежде»	Устный опрос «Этапы проектной деятельности» Доклад «Современные направления в моде» Разработка технологической документации к проекту	Оформление деталей одежды и аксессуаров в едином стиле: элементы вышивки на женском платье, кос-

		Обоснование экономической и экологической части изготавливаемого проекта	тюме
--	--	--	------

Таким образом, развитие народно-прикладного творчества учащихся во время прохождения ими элективных курсов происходит без навязывания, путем самостоятельного выбора школьниками интересующего их вида декоративно-прикладного творчества. Более того, выполнение профессиональных проб способствует актуализации процесса сознательного личностно-профессионального самоопределения учащихся, выявлению возможностей учащихся в области освоения творческих профессий (вышивальщица, мастер народных художественных промыслов, дизайнер, модельер, художник), наличия у учащихся наиболее важных профессиональных качеств.

По мере развития народно-прикладного творчества учащихся основной школы по результатам успеваемости и результатам анкет обратной связи, мы можем сделать вывод о приобретении школьниками необходимых знаний, умений и навыков творческого самовыражения в народном искусстве, что является основой трудового, эстетического и нравственного образования и воспитания.

Библиографический список

1. Арефьев И. П. Теория и методика работы по предпрофильному самоопределению учащихся: учеб. пособие. – Шуя: Весть: Изд-во ШГПУ, 2005. – 260 с.
2. Вуд Д. Художественная вышивка крестом. – М. : «Росмэн», 2004.
3. Криво Т.М. Технология развития художественно-творческого потенциала студентов педвуза посредством проектной деятельности (в сфере декоративно-прикладного искусства). - URL: <http://cyberleninka.ru/>
4. Ньюхаус С. Вышивка пейзажей. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003.

УДК 372.862

Л.Н. Серебренников, Н.Г. Егорычева (г. Ярославль)

Оценивание предметных достижений учащихся по технологии

Аннотация. Рассматриваются структура и особенности оценочной деятельности на занятиях по технологии, анализа процесса и результатов учебного труда школьника, критерии его оценки. Представлен опыт использования средств оценивания в педагогическом процессе.

Ключевые слова: оценивание, образовательные достижения,

предмет технология, критерии оценки, оценочный лист школьника.

Annotation. This article discusses the structure and features of the evaluation activities in technology class, process of analysis and the results of student academic work, the criteria for its evaluation. The experience in the use of assessment tools in the pedagogical process.

Keywords: assessment, educational achievement, the subject of technology, evaluation criteria, the student's evaluation sheet.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) основаны на компетентностном подходе, поэтому возникает необходимость оценивать образовательный результат, формирующийся в процессе обучения. Технология представляет собой ведущий практико-ориентированный предмет в школе с трехкомпонентной системой оценивания учебных достижений, включающей когнитивные, процессуальные, результативные результаты труда, поэтому процедура оценивания должна быть направлена на формирование соответствующих образовательных достижений школьников.

Работы, предлагаемые ученикам, могут носить различный характер, включая воспроизведение учебного образца, представленного в натуральном виде или в виде рисунка, схемы, чертежа, выполнение творческой работы по заданию учителя или по собственному замыслу. Каждый из этих видов работы требует многоплановой мыслительной деятельности в процессе осмысления задания, его разработки и принятия решений. В процессе обучения технологии необходимо оценивать как результат работы, так и всю логическую последовательность действий, произведенных для ее выполнения.

Для проверки процессуальной компетентности школьников по технологии используются задания, направленные на выявление понимания школьниками процессов и средств достижения результатов:

-выбор (разработка) режимов обработки конструкционных материалов;

-определение (разработка) технологии изготовления изделий в соответствии с заданными критериями и условиями;

-выполнение творческих заданий;

-разработка и реализация проектов.

Необходимо учитывать важность формирования у школьников умений оценивать свои результаты, выявлять ошибки с учетом требований к различным видам работы. Оценивание работ одноклассников может осуществляться при организации выставки результатов деятельности учащихся или выполнении проектов.

Объектом оценки предметных результатов является способность учащихся решать учебно-познавательные и учебно-

практические задачи, основанные на изучаемом учебном материале с использованием средств, соответствующих содержанию учебного предмета.

При определении содержания и методов оценки достигнутых предметных результатов предусматривается уровневый подход. Реальные достижения учащихся могут соответствовать базовому уровню либо отличаться от него. ***Критерии оценивания практических работ по технологии могут быть представлены в следующем виде:***

Оценка «5»:

- тщательно спланирован труд и рационально организовано рабочее место;
- задание выполнено качественно, без нарушения соответствующей технологии;
- правильно применены приемы труда, самостоятельно и творчески выполнялась работа;
- полностью соблюдались правила техники безопасности.

Оценка «4»:

- допущены незначительные недостатки в планировании труда и организации рабочего места;
- задание выполнено с небольшими отклонениями (в пределах нормы) от соответствующей технологии изготовления;
- в основном правильно использовались приемы труда;
- работа выполнялась самостоятельно;
- время выполнения работы в пределах нормы;
- полностью соблюдались правила техники безопасности.

Оценка «3»:

- имеют место недостатки в планировании труда и организации рабочего места;
- задание выполнено с серьезными замечаниями по соответствующей технологии изготовления;
- отдельные приемы труда выполнялись неправильно;
- самостоятельность в работе была низкой;
- превышение нормы времени на 15-20 %;
- не полностью соблюдались правила техники безопасности.

Оценка «2»

- имеют место существенные недостатки в планировании труда и организации рабочего места;
- неправильно выполнялись многие приемы труда;
- самостоятельность в работе почти отсутствовала;
- задание выполнено со значительным опозданием либо не полностью;

-не соблюдались основные правила техники безопасности.

На этой основе могут быть разработаны так называемые «карты оценивания» и соответствующие оценочные листы учебной деятельности, обеспечивающие объективный контроль и самоконтроль ее процесса и результатов, формирование итоговой отметки за проделанную работу (см. таблицу 1).

Таблица 1

Оценочный лист школьника

Этап урока	Предмет оценивания	Критерии оценивания
Готовность формы и учебных принадлежностей к уроку	Наличие: 1) дневник, 2) рабочая тетрадь, 3) учебник 4) рабочая форма	Наличие всех необходимых принадлежностей – 2 б. Отсутствие одного наименования – 1 б. Отсутствие двух и более – 0б
Изучение нового материала	Знание технологии изготовлен	Понимание процесса и средств изготовления — 2 б. Нечеткое представление о процессе и результатах - 1 б. Непонимание средств выполнения работы — 0 б.
Проверка домашнего задания	Оценка качества, своевременности выполнения домашней работы	Выполнено в срок, аккуратно и правильно – 2 б. Выполнено с незначительными ошибками или неаккуратно –1 б. Не выполнено – 0б.
Практическая работа	Составление чертежа изделия	Чертеж составлен без ошибок - 2 б. Чертеж составлен не полностью или с ошибками -1 б. Чертеж не составлен - 0 б.
	Составление технологической карты изделия (ТК)	ТК составлена по всем правилам, операции поставлены логически правильно – 2 б. Требовалась помощь в исполнении - 1 б. Отсутствует ТК – 0 б.

<p>Правильная организация рабочего места</p>	<p>Расположение инструментов на верстаке в соответствии с планируемой работой - 2 б. Нарушение последовательности расположения инструмента - 1 б. Скопление ненужного инструмента на верстаке – 0 б.</p>
<p>Соблюдение последовательности этапов ТК</p>	<p>Изготовление изделия в соответствии с ТК – 2 б. Изготовление изделия с отклонениями от ТК – 1 б. Серьезное нарушение ТК, брак в изделии – 0 б.</p>
<p>Правильное применение инструмента</p>	<p>Все инструменты применялись в соответствии с назначением – 2 б. Незначительные нарушения в применении инструментов – 1 б. Не знает, как правильно пользоваться инструментом – 0 б.</p>
<p>Правильность выполнения операций</p>	<p>Все операции были произведены в соответствии с установленными требованиями – 2 б. Незначительные нарушения в выполнении операций – 1 б. Применялись непредусмотренные операции, грубые нарушения в выполняемых операциях – 0 б.</p>
<p>Соблюдение правил техники безопасности</p>	<p>Соблюдал ТБ – 2 б. Совершал мелкие нарушения ТБ – 1 б. Нарушал ТБ и нормы поведения, что могло повлечь травму – 0 б.</p>
<p>Внешнее качество изделия (аккуратность выполнения)</p>	<p>Качество отделки хорошее/отличное – 2 б. Качество отделки – удовлетворительное - 1 б. Качество отделки ниже среднего – 0 б.</p>

	Время выполнения работы	Работа выполнена раньше срока – 2 б. Работа выполнена в срок – 1б. На выполнение работы затрачено времени против нормы больше, чем на 25% – 0 б.
	Соответствие размерам	Размеры выдержаны – 2 б. Незначительное отклонение от заданных размеров – 1 б. Размеры не выдержаны – 0 б.

Традиционный урок технологии включает следующие этапы: организационный (готовность к уроку), повторение, изучение нового материала, решение технологических задач и выполнение практической работы. На каждом этапе выполненные действия оцениваются и фиксируются в оценочном листе ученика.

Отметки за этапы урока учащиеся выставляют на уроке в ходе само- и взаимопроверки по критериям, указанным в картах оценивания. На этапе введения в учебный процесс данного метода критерии задаются учителем, в дальнейшем к этой работе привлекаются учащиеся. При подведении итогов занятия каждый ученик суммирует полученные баллы и определяет итоговую отметку, которую учитывает педагог при оценивании деятельности ученика.

На этапе проверки готовности к уроку выявляется наличие у детей учебных принадлежностей: 1) дневник, 2) рабочая тетрадь, 3) учебник и 4) рабочая форма 5) необходимые для урока специальные материалы.

Этап повторения знаний проводится в виде тестирования. По каждой теме дается тест для оценки усвоения материала – оценки знаний школьников.

На этапе изучения нового материала оцениваются ответы на контрольные вопросы и результаты определения (разработки) технологий и средств изготовления заданных учебных образцов или творческих решений.

На этапе проверки домашнего задания оценивается правильность выполнения работы, а также соблюдение сроков.

При проверке практической деятельности на уроке основными критериями служат оценка организации труда, приемов труда, качества изделия и нормы времени.

Использование в педагогической практике рассмотренной методики оценивания показало повышение качества образовательных достижений по предмету «Технология», а также способствовало раз-

виту навыков самоконтроля и планирования, лично значимых качеств, таких как адекватная самооценка, дисциплинированность, внимательность, аккуратность и ответственное отношение к труду.

Библиографический список

1. Зайцева И.И. Технологическая карта урока. Методические рекомендации // Педагогическая мастерская. Все для учителя! - 2011. - Пилотный выпуск. - С.4-6.

2. Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 224 с.

3. Серебрянников Л.Н. Теоретические основы обучения школьников технологии: учебное пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - 328 с.

УДК 372.8

К.Д. Сустретова

Зарубежный опыт использования средств оценивания в процессе технологической подготовки школьников

Аннотация. Проанализирован опыт США и Республики Беларусь по улучшению качества технологической подготовки школьников. Рассмотрены способы оценивания учебной деятельности подрастающего поколения за рубежом и выдвинуты определенные рекомендации по совершенствованию системы оценивания технологической подготовки школьников в нашей стране.

Ключевые слова: технологическая подготовка школьников, система оценивания, средства оценивания, критерии и показатели.

Annotation. The USA and the Republic of Belarus experience of improvement of pupils' technological preparation quality is analyzed. The evaluation methods of educational activity of the younger generation abroad are considered, and specific recommendations how to improve evaluation system of technological preparation of pupils in our country are put forward.

Keywords: technological preparation of pupils, evaluation system, means of evaluation, criteria and indices.

Зарубежный и отечественный опыт свидетельствуют о том, что технологическая подготовка школьников играет важную роль в системе общего и профессионального образования, обеспечивает процессы социально-экономического развития общества и трудового воспитания подрастающего поколения. В России существует ряд

проблем технологической подготовки школьников, связанных с ориентацией содержания лишь на формирование представлений по данному предмету, а не на способность понимать, управлять и использовать технологию.

В целях совершенствования технологического образования в России целесообразно рассмотреть опыт технологического образования в зарубежных странах и определить пути развития содержания, планирования и организации учебного процесса с учетом особенностей Российской школы.

Для решения данной проблемы были рассмотрены содержание и условия технологической подготовки в ряде зарубежных стран, включая США и Республику Беларусь. Являясь мощной державой и имея крупнейшую экономику в мире, США обладает достаточно развитой и успешной системой технологического образования. Республика Беларусь имеет общие исторические корни с российской системой образования и обладает значительным опытом адаптации образовательной деятельности к задачам развития реального производства.

При анализе программы и содержания технологической подготовки школьников в двух данных странах нами были рассмотрены системы оценивания учебной деятельности школьников. В связи с этим были проанализированы стандарты NETSISTE технологической грамотности США, в которых сформулированы критерии для оценки знаний и умений; а так же нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебному предмету «Трудовое обучение» в Беларуси.

Для школьников США NETS ISTE являются стандартами оценивания навыков и знаний, которые необходимо освоить, чтобы эффективно и продуктивно жить в условиях глобализации современного мира. Они включают следующие критерии: творчество и инновации, коммуникация и сотрудничество, исследование и владение информацией, критическое мышление, решение проблем и принятие решений, гражданская позиция.

В целях совершенствования образовательного процесса в отечественной школе нами была рассмотрена система оценивания образовательных результатов школьников на уроках технологии в США. Она представляет собой таблицу с критериями и показателями оценивания изделия школьника, соответствующими определённой отметке (от двойки до пятёрки). Данные критерии могут способствовать объективному оцениванию качества изделий и других работ школьников и уменьшению субъективной составляющей, связанной с личным мнением учителя. Система оценивания, связанная с пока-

зателями и параметрами изделия, понятна и учителю и ученику, может способствовать получению качественных результатов, повышению мотивации и самоорганизации в процессе технологической подготовки.

Согласно документам, регламентирующим планируемые результаты обучения школьников в **Республике Беларусь**, неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса на уроках трудового обучения является оценка результатов учебной деятельности учащихся, которая осуществляется с учётом их теоретических знаний, практических умений и навыков, элементов творчества.

Для того чтобы учитель мог объективно проверить качество усвоения школьниками материала и умение применять его на практике, правильность выполнения ими графических, лабораторных и практических работ, педагог наблюдает за трудовым процессом учащихся, определяет, насколько правильно они выполняют технологические операции, контролирует соблюдение правил безопасной работы, проверяет умение организовать и содержать в порядке учебное место, бережно расходовать материалы и использовать оборудование, контролирует соблюдение норм времени и др. В Республике Беларусь установлены показатели оценки результатов учебной деятельности учащихся по направлениям технический труд, обслуживающий труд и черчение, соответствующие определенной отметке (от единицы до десятки).

Таким образом, система оценивания, применяемая в Республике Беларусь, является более обобщенной, нежели чем в США, она охватывает не только оценку изделия школьника, т.е. его практические умения, но и теоретическую подготовку. В то же время такая система не устанавливает конкретные параметры выполненного продукта и четкие показатели по каждому из них.

Анализ зарубежного опыта позволил выдвинуть определенные рекомендации по улучшению качества технологической подготовки подрастающего поколения в России. Возможно выстраивание комплексной системы оценки качества подготовки школьников. Для наиболее объективного оценивания теоретических знаний возможно использование опыта Республики Беларусь (таблица 1).

Таблица 1

**Показатели оценки теоретической подготовки учащихся
по технологии**

Отметка в баллах	Показатели оценки результатов учебной деятельности
1	Узнавание отдельных объектов учебного материала, предъявленных в готовом виде; воспроизведение учебного материала в форме ответов на вопросы учителя
2	Различение объектов изучения учебного материала, предъявляемых в готовом виде; наличие в ответе существенных ошибок, устранимых с помощью учителя
3	Воспроизведение незначительной части учебного материала; наличие в ответе отдельных существенных ошибок, устранимых с помощью учителя
4	Неполное воспроизведение учебного материала; наличие в ответе единичных ошибок, исправляемых при дополнительных (наводящих) вопросах
5	Осознанное воспроизведение значительной части учебного материала; наличие в ответе несущественных ошибок, устранимых с помощью учителя
6	Осознанное, последовательное воспроизведение значительной части учебного материала; наличие в ответе отдельных несущественных ошибок, устранимых с помощью учителя
7	Владение учебным материалом, оперирование им в знакомой ситуации; наличие в ответе единичных несущественных ошибок, устранимых при незначительной помощи учителя
8	Владение учебным материалом; оперирование им в знакомой или частично измененной ситуации; наличие в ответе единичных несущественных ошибок, самостоятельно исправляемых учащимися
9	Свободное оперирование учебным материалом в знакомой и незнакомой ситуациях
10	Свободное оперирование учебным материалом в незнакомой ситуации, с использованием дополнительных сведений

Для оценки качества изделий и работ школьников и уменьшения субъективной составляющей, связанной с личным мнением учителя, возможно использование примера США (таблица 2).

Таблица 2

Параметры оценивания	Неудовлетвори- тельно (2 балла)	Удовлетвори- тельно (3 балла)	Хорошо (4 балла)	Отлично (5 баллов)
Наименование	• Конструктивные	• Конструктив-	• 3 балла	• 4 балла +

изделия	<p>параметры и параметры изделия определены нечетко</p> <ul style="list-style-type: none"> • Изделие не является востребованным, исходя из исследований рынка 	<p>ные параметры и параметры изделия четко определены</p> <ul style="list-style-type: none"> • Изделие является необходимым, исходя из исследований рынка 	<p>+</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наглядно представлено изучение и исследование рынка 	<ul style="list-style-type: none"> • Было выявлено минимум 7 идей путем мозгового штурма
План развития или производственный план	<ul style="list-style-type: none"> • Отсутствует 	<ul style="list-style-type: none"> • Предложен неполный (с ошибками) 	<ul style="list-style-type: none"> • Предложен правильный план 	<ul style="list-style-type: none"> • Изложен правильный план • Определен спрос на изделие
Моделирование	<ul style="list-style-type: none"> • Соблюдается техника безопасности при выполнении изделия 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 балла + • Разработан прототип или модель 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 балла + • Не все альтернативные варианты изделия отражены в модели 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 балла + • Отражены все альтернативные варианты • Четко отражены критерии и ограничения
Оценка проекта (дизайна)	<ul style="list-style-type: none"> • Присутствует оценка • Отсутствуют указания на рассмотрение потребности данного изделия на рынке 	<ul style="list-style-type: none"> • Присутствует оценка • Потребность рынка отражена в оценке 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 балла + • Дизайнерское решение оценивается по критериям и ограничениям 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 балла + • Оценка изделия включает в себя суждения о процессе проектирования и о конечном продукте
Прототип изделия	<ul style="list-style-type: none"> • Не совсем эстетически приятен • Нет творческой задумки автора • Изготовлен некачественно, с ошибками 	<ul style="list-style-type: none"> • Эстетически приятен • Видна творческая задумка автора • Изготовлен не совсем качественно, есть ошибки средней тяжести 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 балла + • Качественно изготовлен, допускаются помарки 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 балла + • Качественно изготовлен, не допускаются помарки • Удовлетворяет нужды и потребности рынка

Опыт показывает, что данная система оценивания, которая включает показатели оценки теоретических знаний и критерии к из-

делию (продукту) и основана не только на оценке учителя, но и на само- и взаимооценке, способствует объективности оценивания. С помощью неё обучающиеся понимают причины выставления отметки, а так же стремятся к выполнению именно тех критериев, которые необходимы для получения желаемого результата.

Библиографический список

1. Мейер К.Д. Особенности современной подготовки учителей трудового обучения в Республике Беларусь. - Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – № 3. - С. 126 – 133.

2. Нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебному предмету Трудовое обучение // Официальный сайт Государственного учреждения образования «Средняя школа № 13 г. Мозыря». - URL: <http://www.school13-mozyr.guo.by/e/205-normy-i-otsenki-rezultatov-uchebnoy-deyatelnosti> (Дата обращения: 26.05.2015).

3. Сайт Международного общества технологии в образовании (ISTE). - URL: <http://www.iste.org/standards> (Дата обращения: 25.09.14).

4. Серебренников Л.Н. Концептуальные аспекты модернизации технологической подготовки школьников: материалы X международной технологической конференции под ред. Ю.Л. Хотунцева. – М.: МИОО. – 2004. – с. 4-7.

5. Серебренников Л.Н. Состояние и перспективы технологического образования (по итогам работы XVI международной научно-практической конференции «Технологическое образование как фактор инновационного развития страны») // Школа и производство. – 2011. - №2. – С. 3-8.

6. Серебренников Л.Н., Мейер К.Д. Состояние и тенденции развития технологического образования в зарубежных странах. Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. - №4. - Том II (Психолого-педагогические науки). - С.49-56.

7. Standards for Technology Literacy: Content for the Study of Technology (3rd edition). - Reston, Virginia.: International Technology Association and its Technology for all Americans Project. – 2010. – 248 p.

И.С. Павлова (Рыбинск, Ярославская область)

Организация интеграции и межпредметных связей в процессе обучения

Аннотация. Рассматриваются возможности межпредметных связей и интеграции для реализации системно-деятельностного и практико-ориентированного подходов федерального государственного образовательного стандарта.

Ключевые слова: межпредметные связи, интеграция, интегрированные уроки, субъектная позиция участников образовательных отношений.

Annotation. The article discusses the approach of classical pedagogical study to the interdisciplinary connections and integration for the implementation of system-activity and practice-oriented approach of the Federal State Educational Standard.

Keywords: interdisciplinary communication, integration, integrated classes, subject position of participants in educational relations.

Одна из главных задач реализации федерального государственного образовательного стандарта - формирование у учащихся взгляда на мир как единое взаимосвязанное целое, умения видеть и понимать его глобальные проблемы и находить способы их решения.

Процесс интеграции представляет собой высшую форму воплощения межпредметных связей на качественно новом уровне обучения.

К идее *межпредметных связей* обращались многие педагоги. Я.А.Коменский подчеркивал: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [2]. Так, у Д.Локка идея сопряжена с определением содержания образования, в котором один предмет должен наполняться элементами и фактами другого. И.Г.Песталоцци на большом дидактическом материале раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов. Он исходил из требования: «Приведи в своем сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе». Песталоцци отмечал особую опасность отрыва одного предмета от другого [4].

В классической педагогике наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости межпредметных связей представил К.Д.Ушинский. Он считал, что «знания и идеи, сообщаемые различными науками, должны органически строиться в светлый и обширный взгляд на мир и его жизнь» [6]. Разра-

боткой теории межпредметных связей занимались многие дидакты, в частности Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, Н.М. Скаткин, В.Я. Стоюнин и др. Отдельные аспекты совершенствования обучения и воспитания школьников с позиций межпредметных связей и интеграции рассматривались в трудах ученых-психологов Е.Н. Кабановой-Меллер, Н.А. Талызиной; ученых-методистов М.Р. Львова, В.Г. Горещкого и др. [4].

В современной педагогической литературе имеется более 30 определений категории «межпредметные связи», существуют различные подходы к их обоснованию и классификации, определению функций, типов и видов межпредметных связей. На наш взгляд, наиболее точное определение категории «межпредметные связи» дано Г.Ф. Федорцом: «Межпредметные связи есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их органическом единстве».

По хронологическому признаку различают связи сопутствующие, предшествующие и перспективные по отношению к изучаемому предмету; по информативному признаку - фактические, понятийные, теоретические [7].

Интеграция как педагогическое явление имеет давние традиции. Чаще это была интеграция внутриспредметного уровня: например, уроки обучения грамоте (обучение чтению и письму) или школьный курс литературы (интеграция науки о литературе, читательской практики и опытов сочинительства), т.е. явлений разного порядка, связанных между собой.

Интеграция есть процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами дифференциации. Интеграция является источником нахождения новых связей между фактами, которые подтверждают или углубляют определенные выводы, наблюдения учащихся в различных предметах. Не случайно важным структурным компонентом образовательного процесса ФГОС определяет интеграцию урочной и внеурочной деятельности. Интеграция предоставляет возможность, с одной стороны, найти возможные связи в окружающих явлениях и процессах, а с другой - освобождает учебное время, которое можно использовать для индивидуального обучения или профильной дифференциации.

Использование *межпредметных связей и интеграции* как *высшей степени их проявления* при обучении в современной школе,

особенно целесообразно в условиях реализации системно-деятельностного и практико-ориентированного подходов нового стандарта. В настоящем это одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих улучшению качества обучения, развитию творческих потенциалов педагогических коллективов и отдельных учителей с целью более эффективного воздействия на учащихся.

Практикующие учителя очень часто, особенно в сельских малочисленных школах, проводят интегрированные уроки. Преимущества интегрированных уроков в том, что они

- способствуют повышению мотивации учения, формированию познавательного интереса учеников, целостной научной картины мира и рассмотрению явления с нескольких сторон;

- в большей степени способствуют формированию универсальных учебных действий - умений учащихся сравнивать, обобщать, делать выводы, развитию речи, интенсификации учебно-воспитательного процесса, снимают перенапряжение, перегрузку;

- не только расширяют представление о предмете, кругозор, но и способствуют формированию разносторонне, гармонически и интеллектуально развитой личности.

По способу организации интеграция допускает:

- конструирование и проведение уроков двумя и более учителями разных дисциплин;

- конструирование и проведение уроков одним учителем, имеющим базовую подготовку по соответствующим дисциплинам;

- создание на этой основе интегрированных тем, разделов, курсов, внеурочных занятий.

Например, интеграция на уроках возможна по горизонтали (в пределах одной параллели, например, проведение интегрированного занятия по литературе и истории в 7-8 классах «История Пугачевского бунта» в произведениях А.С.Пушкина), по вертикали (тема «Историческая реальность в произведениях А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова, Л.Н.Толстого», 6-8 классы). Структура интегрированных уроков отличается четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе, большой информативной емкостью материала.

Закономерности такого деятельностного урока заключаются в следующем:

- все подчинено авторскому замыслу и объединяется основной мыслью;

- урок составляет единое целое; этапы урока – это фрагменты це-

лого, его компоненты находятся в логико-структурной зависимости;

- цепочка сведений организована как «данное» и «новое», отражает не только структурную, но и смысловую обусловленность;

- связанность структуры достигается последовательно, но не исключает параллельных связей (в первом случае соблюдается очередность действий, во втором – выполняются сопутствующие задания).

Мы считаем, что в основу современных продуктивных уроков, обеспечивающих субъектную позицию всех участников образовательных отношений, должны быть положены межпредметные связи, которые позволяют вычленять главные элементы содержания образования, предусматривать развитие системообразующих идей, понятий, универсальных приемов учебной деятельности. Интеграция средств учебной и внеурочной деятельности позволяет также разнообразить способы работы учащихся, снять излишнюю напряженность в школьной жизни ребенка.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Белкина В.В., Мурзо Г.В., Павлова И.С., Харисова И.Г. Обучение русскому языку в средней школе: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2012. - 318 с.

2. Коменский Я.А. Великая дидактика. - М., Педагогика, 1995. - 234 с.

3. Конспекты интегрированных уроков гуманитарного цикла. 5-11 классы: книга для учителя; под ред. А.Б.Малюшкина. - М.: ТЦ Сфера, 2003. - 128 с.

4. Подласый И.П. Педагогика. - М.: Просвещение, 1996. – 262 с.

5. Обучение литературе в средней школе: методическое пособие /Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, И.С. Павлова, И.Г.Харисова. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2008. - 232 с.

6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1974. - 584 с.

7. Ятайкина А.А. Об интегрированном подходе в обучении // Школьные технологии. - 2011.- №6. - С.10-15.

УДК 37.02

О.А. Черемина (Владимирская область, Гороховецкий район)

Биолого-экологический компонент основной образовательной программы основного общего образования

Аннотация. В статье раскрывается технологический подход по включению биолого-экологического компонента в основную образовательную программу основного общего образования.

Ключевые слова: биолого-экологический компонент, основная образовательная программа, концепция биологического образования, предметная интеграция, вариативность учебного плана, выбор УМК, успешная социализация выпускников.

Annotation. The article reveals the technological approach for incorporating biological and ecological component in the basic educational program of the basic General education.

Keywords: biological and ecological component, the main educational program, the concept of biological education, subject integration, the variability of the curriculum, selection UМК, successful socialization of graduates.

Современный подход к оценке качества образования связывается с формированием конкурентоспособности выпускника школы. Конкурентоспособный выпускник – это успешный выпускник, умеющий находить эффективный способ решения жизненно важных проблем в различных ситуациях. В становлении успешного выпускника важную роль играют не только условия внешней среды, в которых он развивается, но и специально созданные организационно-педагогические условия, обеспечивающие успешность социализации и самореализации обучающихся. Сегодня объединяющим звеном выступает основная образовательная программа, определяющая содержание образования и условия его реализации. Особенно это важно для сельской школы, отличающейся спецификой социокультурной ситуации.

Наша школа является пилотной по введению Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Образовательная программа начального общего образования, а затем и основного общего образования создавалась всеми участниками образовательного процесса. Как показывает наш опыт, важно на этапе разработки программы, включить единое «дыхание» педагогического коллектива, осмысленно определить направленность программы и её ценностные ориентиры. Изучив, все условия образовательного пространства сельской школы, педагогический коллектив определил цель основной образовательной программы основного общего образования как создание условий для передачи обучающимся системы общечеловеческих ценностей, развитие общеучебных умений и навыков, умений критически и творчески мыслить, эффективно общаться, успешно действовать в различных ситуациях, управлять здоровьем и жизнью.

Исходя из цели программы и социального заказа на образование, был выбран приоритетный компонент программы - биолого-экологический. Это связано, прежде всего, с условиями социокуль-

турной ситуации, в которой находится школа. Условия природной среды (Федеральный заказник Муромский, парк и озеро - ООПТ областного значения) способствовали формированию у всего коллектива школы ценностей природы, здоровья, малой родины. В школе создана и функционирует целостная система экологической, природоохранной деятельности, которая стала основой реализации системно-деятельностного подхода в разработке основной образовательной программы.

В основе биолого-экологического компонента лежит концепция биологического образования, суть которой заключается в необходимости перехода от антропоцентрического принципа построения биолого-экологических образовательных программ к биоцентрическому и экоцентрическому. Биоцентризм, как известно, предполагает уникальность каждой формы жизни, которая требует защиты вне зависимости от их роли в природе и в жизни человека. Иными словами, в природе нет ничего бесполезного или лишнего, она не нуждается в нашей оценке, особенно по шкале потребительской ценности. Экоцентризм предполагает ценность экосистем, составляющим которых являются взаимосвязи живых организмов между собой и окружающей внешней средой. Основой экоцентрического подхода является экосистемная познавательная модель.

Экосистемная познавательная модель способствует развитию экологического мышления, экологической грамотности. Творческое применение экосистемной познавательной модели для накопления личного и совместного опыта рефлексивно-оценочной и проектной деятельности, ориентированной на ценности экологической этики и устойчивого развития становится условием становления экологической культуры гражданина, его ответственного отношения к соблюдению правовых и нравственных норм в области охраны окружающей среды, здоровья и безопасности жизни.

Таким образом, провозглашается и пропагандируется принцип нравственности, на деле учитывающий интересы всей природы в противовес ее безжалостной эксплуатации. Общее экологическое образование – гуманитарно-естественнонаучное образование. Это позволяет нам сказать, что биолого-экологический компонент несет в себе две составляющие: науку и культуру.

Содержание и методы преподавания биолого-экологического компонента призваны формировать ключевые компетенции, необходимые для самоопределения и достижения жизненного успеха в динамически меняющемся мире:

- ценностные ориентиры;

- учебно-познавательные компетенции;
- информационно-коммуникативные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- эколого-краеведческую и здоровьесберегающую направленность развития личности.

Биолого-экологический компонент основной образовательной программы выступает интегрирующим началом, способствующим междисциплинарному интерактивному взаимодействию со всеми циклами учебных предметов, начиная с естественнонаучного цикла и заканчивая гуманитарным циклом. А это в свою очередь дает возможность учащимся интегрировать полученные знания и умения на различных предметах.

Реализация содержательной части образовательной программы строится в двух направлениях - через урочную и внеурочную деятельность. Часть учебного плана школы формируется участниками образовательных отношений в соответствии с целью основной образовательной программы. Выбор модуля эколого-биологической направленности (факультативного курса или элективного курса) определяется его ценностью для развития ребенка как биосоциального вида. В связи с этим обывательская передача предмета для подготовки к ГИА (ОГЭ И ЕГЭ) исчезает. В учебный план включены факультативные и элективные курсы: «Экология», «Основы экологии и лесоведения», «Биология с основами краеведения», «Основы этики», «Внутрипредметные олимпиады по русскому языку и биологии», «Межпредметные олимпиады» и др. Каждая из этих программ имеет интегративный характер, а содержание отличается тем, что в них подчеркивается ценность жизни и особая роль человека в выборе подходов и жизненных ценностей.

Большой интерес вызывает у учащихся внутрипредметные олимпиады, которые обуславливают развитие любого ученика и с любыми способностями. Но и здесь предполагается выбор, что способствует развитию индивидуальной траектории. Факультативный курс «Межвозрастные предметные олимпиады» включают в себя предметы естественнонаучного направления, итог работы проводится на межвозрастном интеллектуальном марафоне. Особенность факультативного курса «Межвозрастные олимпиады» заключается и в том, что на нем объединяются ребята разных возрастов, например на факультативном курсе по биологии занимаются ребята с 5-го по 8-й класс. Пятиклассники и шестиклассники изучают проблему с точки зрения науки ботаники, семиклассники с точки зрения зоологии, восьмиклассники с точки зрения анатомии и физиологии человека.

Большой вариативностью обладает и внеурочная деятельность, где педагоги предлагают занятия, а дети выбирают. Именно это и предполагает экосистемная познавательная модель, проявляющаяся на всех этапах обучения через экологизацию предметов и их интеграцию в урочной и внеурочной работе. Занятие «Творческая мастерская» ведет учитель технологии, в содержании занятий подчеркивается уникальность дерева, как живого объекта, занятие «Декоративно-прикладное творчество» ведет учитель начальных классов, в содержании подчеркивается уникальность природных материалов, их связь с жизнью человека, занятие «Исследовательская деятельность» - ведет учитель географии, данное занятие способствует развитию исследовательских навыков, критического мышления и творчества. Программой предусмотрено, что каждый ученик выполняет один проект. Теоретические основы проекта рассматриваются обучающимися в урочной деятельности, а практические во внеурочной.

Так в 5 классе обучающимися были реализованы следующие проекты эколого-биологической направленности.

«Дерево, как живой объект». Реализация проекта осуществлялась на уроках русского языка, математики, истории, литературы, географии, обществознания, биологии, основах безопасности жизнедеятельности и на занятиях внеурочной деятельности «Творческая мастерская», «Исследовательская деятельность».

«Вслед за белоснежной кувшинкой». Особенность проекта заключается в том, что в него включена экспедиционная деятельность. Реализация проекта начинается на уроках биологии, продолжается на уроках литературы и завершается на занятиях по выбору.

«Сокровенное рядом». Уникальность проекта заключается в том, что обучающихся учим элементарным навыкам увидеть ценность жизни рядом с собой, любоваться, приумножать, радоваться, видеть проблемы, искать пути улучшения проблемной ситуации. Проект основывается на многолетних исследованиях, которые ведут ученики нашей школы за флорой и фауной парка.

Тесная взаимосвязь между урочной и внеурочной деятельностью - создание условий для передачи обучающимся системы ценностей, развитие общеучебных умений и навыков, умений критически и творчески мыслить, эффективно общаться, успешно действовать в различных ситуациях, управлять здоровьем и жизнью.

Основная образовательная программа предполагает выбор не только ученику, но и учителю. Учитель вправе выбирать учебно-методический комплекс по своему предмету. Педагоги школы убеждены в том, что необходимо использовать все ресурсы различных учебно-методических комплексов, поэтому каждый из них имеет

несколько вариантов учебников, анализирует содержание и иллюстрации, графики, рисунки и отбирает для урока необходимое. Если для работы по биологии используется учебно-методический комплекс под редакцией В.В. Пасечника, то это не значит, что учитель использует только этот УМК. Используется и УМК под редакцией Н.И. Сониной, так он имеет больше иллюстративного материала (диаграммы, графики, схемы).

Основная образовательная программа основного общего образования призвана подготовить ребенка к выбору профиля обучения в старшей школе и выбору в дальнейшем своего жизненного пути. Чтобы выпускник сделал самостоятельно выбор ему необходимо показать один из возможных путей. Созданная в нашей школе образовательная программа основного общего образования через включение в неё биолого-экологического компонента имеет практическую значимость: она способствует формированию у учащихся профессионального самоопределения, осознанного выбора профессии и социально значимого места в социуме.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: пособие для педагогов основной школы. – М., 2009. – 154 с.
2. Кондаков А.М., Кузнецов А.А. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: пособие для педагогов // Основная школа: стандарты второго поколения. - М., 2008. - 39с.
3. Третьяков С.В. Исследовательская и проектная деятельность: пособие для педагогов // Основная школа: сборник программ. - М., 2014. - 184с.

УДК 371.322

О.В. Коршунова (г. Киров)

Персонифицированные технологии обучения

Аннотация. Статья раскрывает методологические основы персонифицированных технологий обучения и представляет их конкретные примеры. Основная идея статьи заключается в авторском определении персонифицированных технологий обучения, характеристике их признаков и отличий от других видов образовательных технологий.

Ключевые слова: персонифицированное обучение, персонифицированная технология обучения, индивидуальность, технология определения персонифицированных целей в обучении, технология интегра-

тивно-дифференцированного подхода к обучению, майнд-технологии, технология обучения одаренных детей.

Annotation. The purpose of the article is to describe the methodological base of personalized technologies of education and to show their concrete examples. The main results of the article are the author's understanding of the strategies of personalized education given through the description of their characteristics and differences from other teaching technologies.

Keywords: personalized education, personalized educational technology, individuality, technology for defining personalized education goals, integrated and differentiated approach to learning, mind-technologies, technology for teaching gifted students.

Одним из путей решения сложной проблемы учета в массовом образовании особенностей не просто каждой конкретной личности, но её индивидуальности, нам представляется использование образовательных практик, называемых персонифицированными технологиями обучения.

О необходимости персонифицированного обучения в научной педагогике имеется множество трудов, подтверждающих его актуальность [2; 5; 10] и др. Идеи и методологический фундамент личностно-ориентированной [17; 21; 22] и системно-деятельностной [19] парадигм многогранно отражаются в теории персонифицированного обучения: идея природосообразного и культуросообразного обучения (высказанная ещё чешским ученым Я.А. Коменским в XVII веке и развитая далее в трудах классиков педагогики – И. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, В.П. Беспалько); идеи личностно-ориентированного подхода в образовании [3; 6; 7; 17; 22; 21]; идеи о становлении субъектной позиции обучающихся, о развитии субъектности [11] в условиях педагогического взаимодействия [10]; о персонификации образовательного процесса в высшей школе [5]; о психодидактических аспектах процесса обучения [4]; [12]. Одним из принципиальных методологических оснований персонифицированного обучения являются теории технологизации образования [2; 16; 1; 21] и др.

Несмотря на подчеркивание в проведенных исследованиях необходимости персонифицированного обучения, не показаны пути его реализации. Не разработано технологическое обеспечение формата персонифицированного обучения. Каковы же существенные характеристики персонифицированной технологии обучения и варианты её реализации в современном процессе обучения?

Персонификация в образовании означает, в первую очередь обращение к личности, «персоне». Сущность персонификации за-

ключается в действенных преобразованиях интеллектуальной и аффективно-потребностной сферы личности другого человека, которые происходят в результате деятельности индивида. Единственный эффективный путь удовлетворения потребности в персонификации – деятельность, поскольку именно посредством своей деятельности человек продолжает себя в других людях, транслирует другим свою индивидуальность [13; 14; 15; 24].

В качестве методологического основания нами создана Концепция персонифицированного обучения, определены сущностные признаки персонифицированных технологий в обучении, разработаны и апробированы их конкретные варианты.

Концепция персонифицированного обучения включает следующие положения:

– Современные социокультурные условия развития цивилизации (информационная перенасыщенность мира, его высокая степень неопределенности, процессы глобализации и этнонационального идентифицирования и обособления, постановка вопроса о сущности человека в картине мира как космо-био-социо-духовно-природного существа и др.) обуславливают необходимость построения новой дидактической модели процесса обучения персонифицированного формата.

– Основным признаком персонифицированного обучения является применение персонифицированных технологий. Персонифицированная технология – образовательная система последовательных действий во взаимосвязанной деятельности обучающихся и учителя, ориентированных на работу с индивидуальностью (оригинальностью) личности, развивающих её и создающих дидактические условия для проявления этой индивидуальности.

– Технологии персонифицированного обучения позволяют адресно выстроить дидактический процесс относительно каждой личности с учетом её разнообразных особенностей и способностей, направлены на обеспечение высшего уровня лично-ориентированного обучения, его возможно высокой степени реализации.

– Переход обучения в персонифицированный формат является высоко ресурсозатратным, вследствие чего потребует длительного переходного периода. Этот вывод основан на принципиальном отличии сущности массового обучения («на всех один кафтан») от персонифицированного дидактического процесса («каждому – по индивидуальным меркам») [2].

– Персонифицированное обучение не тождественно индивидуальному обучению. Оно по своей сути гораздо богаче его и принци-

пиально отличается по содержанию и формам организации, сохраняя во взаимодополнении индивидуальную, групповую и коллективную деятельность.

Сущностными признаками персонифицированных технологий выступают:

– Достаточно жестко регламентированная последовательность обучающих, воспитательных, развивающих процедур, которые обуславливают гарантированный результат обучения. Следовательно, персонифицированные технологии обучения суть необходимость реализации этих процедур с учетом особенностей индивидуальностей, взаимодействующих в дидактическом процессе. Сегодня акцент делается уже даже не на Личности в обучении, а на индивидуальности как оригинальности личности. Современному обществу нужен именно уникальный человек, способный к проявлению высокой степени креативности и творчества, генерации новых оригинальных и позитивных идей и решений относительно задач и ситуаций с высокой неопределенностью.

– Реализация технологиями принципа природосообразности обучения: в основу построения всей системы образования необходимо положить глобальную цель развития врождённых интеллектуальных задатков человека до их генетически возможного уровня; обучение должно быть строго индивидуализированным (но не индивидуальным!) как по содержанию, так и по методам его реализации.

– Включение в совокупность ведущих технологий персонификации образовательного процесса дидактических, организационно-методических, информационных, учебно-исследовательской работы, психологических, социальных, управленческих компонентов и алгоритмов [5].

– Диалогичность, рефлексивность, сотрудничество – обязательные признаки технологий персонификации;

– Направленность технологий на развитие субъектной позиции обучающихся непосредственно в процессе обучения; на деятельность по самопознанию и изменению.

В качестве персонифицирующих процесс обучения технологий нами предложены следующие: технология определения персонифицированных целей в обучении, технология интегративно-дифференцированного подхода к обучению, майнд-технологии (технологии интеллект-карт), технологии обучения одаренных детей.

К первой группе мы относим технологии «Шиворот-навыворот»; «Знаю» – «Повторить» – «Хочу узнать»; «Выбор цели по маршруту»; «Таблица «толстых» и «тонких» вопросов»; «Верите ли вы, что ...?»; «Паровозик целей»; «Где мое?»; «Аукцион»; «Ты –

мне, я – тебе!»; «Слепой капитан». Данные технологии обеспечивают условия для определения диагностических и инструментальных личностно-значимых целей каждым обучающимся, задают индивидуальную траекторию образования. Они способствуют реализации процесса целеобразования в персонифицированном обучении.

Технология уровнево-стилевой дифференциации в рамках модульного обучения является авторской. Её основные положения, алгоритмы и этапы раскрываются в публикациях зарубежных ученых [23; 25; 26] и автора статьи [8; 9; 11]. Технология комплексная по сути. Она синтезирует три известные педагогической науке и практике технологии обучения – уровневой дифференциации и индивидуализации на основе учета когнитивного стиля обучающегося, а также технологию модульного обучения. Основной целью технологии выступит обеспечение комфортных психологических условий обучения для каждой индивидуальности на основе применения координирующего всю учебно-познавательную деятельность обучающегося учебного модуля с двойной степенью дифференциации.

Майнд-технология выступает в большей степени как информационная. Её основная цель – обеспечение комфортных условий при работе с массивами информации, развитие ассоциативного, творческого мышления обучающихся, рационализация мнемонической деятельности. Диаграммы связей используются для создания, визуализации, структуризации и классификации идей, а также как эффективное средство для обучения, организации, решения задач, принятия решений, при написании статей. Современные информационно-коммуникативные технологии позволяют реализовать интеллект-карты с помощью ряда компьютерных программ (например, XMind), допускающей экспорт во всевозможные форматы – HTML, PNG, JPEG, 3BA, Word, Powerpoint, FreeMind и MindManager. В целом технология обеспечивает условия персонификации, помогая обучающемуся создавать «свой залив» в «бесконечном океане» информации, накопленной человеческой цивилизацией. На наш взгляд, может выступать ещё одним вариантом технологии формулирования целей персонифицированного обучения, задавая конкретную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с каким-либо радиантным направлением карты.

Технология обучения одаренных детей. Представим выводы для технологий обучения одаренных детей, вытекающих из анализа мотивационного и инструментального признаков одаренности.

Так, мотивационный признак «Переживание чувства удовольствия при совпадении избирательной чувствительности школьника к определенному виду деятельности с выполняемой деятельностью»

обуславливает необходимость обеспечения выбора одаренному школьнику в выполняемых видах деятельности при использовании технологии; признак «высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело» – использование в технологии поисковых исследовательских заданий; признак «повышенная познавательная (интеллектуальная) потребность, любознательность» – работу с различными доступными источниками информации; признак «предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов» – перекодирование информации, построение структурно-логических схем, отражающих причинно-следственные связи; признак «высокая критичность к результатам собственного труда» – возможность самооценки, работа на доверии, безотметочное обучение.

Инструментальные признаки «специальные стратегии деятельности: а) быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; б) использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; в) выдвижение новых целей деятельности, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных идей и решений»: «качественно своеобразный индивидуальный стиль деятельности»; «особый тип обучаемости (как быстрый, так и медленный)»; «высокая структурированность знаний, системное видение процесса или предмета»; «самодостаточная система саморегуляции выполнения деятельности» соответственно указывают на следующие элементы и характеристики персонифицированных технологий обучения: задания, обуславливающие неоднозначность решения, использование открытых ситуационных задач; индивидуальность технологии, её подбор с учетом психофизиологических и личностно-индивидуальных характеристик; индивидуальный темп усвоения; методологические задания, исследовательский вариант организации деятельности по «цепочке» научного познания; включение приемов самооценки своей деятельности и её результатов.

В настоящее время идет апробация разработанных технологий в практике обучения. Так, в течение 10 лет реализуется повышение квалификации учителей по проблеме применения авторской технологии уровнево-стилевой дифференциации в модульном обучении через дистанционные образовательные курсы (г. Москва, Педагогический университет «Первое сентября») [18].

Технологии персонифицированного обучения в системе задают организационно и содержательно все компоненты соответствующего дидактического процесса нового формата.

Библиографический список

1. 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. – 276 с.
2. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. – М.: Народное образование, 2008. – 512 с.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования: монография. – Ростов-н/Д.: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 352 с.
4. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. – СПб: Питер, 2006. – 384 с.
5. Грачев В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: автореферат дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. н. (13.00.01, 2007 г.). – URL: <http://www.dissercat.com/content/teoreticheskie-osnovy-personalizatsii-obrazovatel'nogo-protssessa-v-vysshei-shkole>
6. Гриценко Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ИЦ «Академия», 2008. – 240 с.
7. Даутова О. Б. Изменения учебно-познавательной деятельности школьника в образовательном процессе: монография. – СПб: Изд-во «ЛЕМА», 2010.
8. Коршунова О.В. Модульная технология с уровневостилевой дифференциацией как инструментальная основа дидактической системы учителя сельской школы // Ученые записки Петрозаводского государственного университета, серия «Общественные и гуманитарные науки». – 2014. – № 5(142). Август, 2014. – С. 31–37.
9. Коршунова О.В. Обучение в сельской школе на основе интегративно-дифференцированного подхода: монография. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – 507 с.
10. Москаленко А.В. Становление субъектной позиции старшеклассников в условиях педагогического взаимодействия: автореферат дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. н., 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Смоленск, 2011. – 24 с.
11. Коршунова О.В., Селиванова О.Г. Проблемы дидактики сельской школы: концептуальные подходы, модели и технологии обучения: практико-ориентированная монография. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – 292 с.
12. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: тео-

рия и практика. – СПб: Питер, 2007. – 352 с. (Серия «Практическая психология»).

13. Персона. – URL: <http://tolkslovar.ru/p5544.html>

14. Персона. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Персона>

15. Персона. – URL: <http://ru.wiktionary.org/wiki/персона>

16. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 томах. – НИИ школьных технологий, 2006. – (Т.1 – 816 с., Т. 2 – 816 с.).

17. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем // Личностно-ориентированное обучение: хрестоматия: для студ. гуманитар. ф-тов высш. учеб. завед.; сост. Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М.: СГУ, 2005. – С. 163–181.

18. Учёт особенностей мышления при обучении физике (интегративно-дифференцированный подход). – URL: <http://ru.wiktionary.org/wiki/персона>

19. URL: <https://edu.1september.ru/distance/16/005/>

20. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.

21. 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. – 311 с.

22. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: ИЦ «Академия», 1999. – 288 с.

23. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с. – (Б-ка журн. «Директор школы». Спецвып. 2).

24. Keislar E.R., Stern C. Differentiated in straction in problem solving for children of different mental ability levels. – «J. of Edicat. Psych.», 1970. – Vol. 61, P. 48-54.

25. Maslow A.N. Motivation and personality. – N. Y., 1954. – 246 p.

26. Petzold M. Kognitiv Stile: Definitionen, Klassifikationen und Relevanz eines psychologischen Konstrukts aus wissaenscahthistorischer Sicht // Psychologie, Erziehung, Unterricht. 1985. Bd. 32. – S. 161–177.

27. Werner H. Comparative psychology of mental development. – N. Y., 1957. – 540 p.

И.Б. Румянцева (г. Шуя, Ивановская область)

Использование технологии коррекционно-развивающего обучения математике младших школьников

Аннотация. В статье представлен опыт, показывающий эффективность комплексного и личностно-деятельностного подходов к коррекционно-развивающему обучению математике младших школьников, построенному на внутрипредметной и межпредметной интеграции содержания.

Ключевые слова: технология коррекционно-развивающего обучения, школьная дезадаптация, комплексный подход, внутрипредметная интеграция.

Annotation. The article presents the experience of showing the effectiveness of comprehensive and student-active approaches to remedial and developmental mathematics Junior school, built on intrasubject and intersubject integration content.

Keywords: technology developmental education, school maladjustment, an integrated approach, intrasubject integration.

Одной из наиболее острых проблем современной системы образования остаётся проблема школьной дезадаптации и трудностей в получении личностных, предметных и метапредметных результатов обучения школьников. Решение этих проблем мы видим в применении концепции и технологии коррекционно-развивающего обучения (КРО) В.Н.Тарасовой [1], как инновации направленной на достижение стратегических результатов педагогической деятельности. В ходе многолетних исследований эта технология апробировалась в школах Карелии, Краснодарского края, а также на базе школ городов Фурманова, Кинешмы, Шуи, сельских школ Кинешемского, Фурмановского, Савинского, Родниковского, Комсомольского, Шуйского районов Ивановской области, Нерехтского района Костромской области. Изучению возможностей применения этой технологии посвящены исследования И.В.Агадашевой (2001), И.Б.Бодровой (2000), Т.М.Ташиной (2010) и др. Создание целостной, интегративной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей дезадаптированных в обучении в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья - одна из актуальных проблем сегодняшнего дня. Перед учителем в таких условиях возникает проблема: как максимально обогатить учебно-познавательную деятельность, чтобы восстановить резервы личности

учащихся, обеспечив основу для успешного дальнейшего развития и саморазвития личности ребёнка? С целью разрешения этой проблемы нами была разработана и в течение нескольких лет апробирована программа коррекционно-развивающего обучения математике для 2-4 классов и методические рекомендации к ней [2, 3, 4]. Экспериментальными площадками, где мы проводили коррекционно-развивающие занятия по авторской программе, были МОУ СОШ №2 им. К.Д. Бальмонта г. Шуя, Китовская муниципальная средняя общеобразовательная школа Шуйского района.

Проблемы и трудности, возникавшие у детей, с которыми мы работали, свидетельствовали о том, что требования школы расходятся с возможностями некоторых учащихся, не учитывают их потенциальные возможности. Это расхождение, прежде всего, касалось уровня умственного развития детей, характера интеллекта. Помощь таким ученикам не могла сводиться только к дополнительным упражнениям по тем разделам учебных предметов, которые ими слабо усвоены. Свою помощь мы направили на восстановление внутрипредметных и межпредметных связей, на формирование интегрированных знаний учебного предмета, рациональных приёмов учебной деятельности, а также на развитие свойств ума (гибкости, критичности, аналитичности, системности и др.) в деятельности учащихся. В развитии каждой психической функции (восприятия, памяти, внимания, мышления и т.п.) важны они не сами по себе, а важен их ансамбль или согласованность при решении познавательных задач, при выполнении ребёнком сложных интеллектуальных действий: кодирование и декодирование наглядной информации в виде знаков (символов), схематизация и моделирование и т.п. Поэтому коррекционно-развивающая работа была направлена и на совершенствование психических функций в процессе решения познавательных задач, требующих от ребёнка проявления значимых интеллектуальных действий и свойств.

Отставание детей «группы риска» требовало преодоления пробелов и в системе ЗУН, и в уровне развития высших психических функций, и в восстановлении предпосылок для развития типа интеллекта. В процессе разработки коррекционно-развивающей программы по математике мы исходили из положения о том, что мы не можем изменить содержание основной образовательной программы по математике в соответствии с государственным образовательным стандартом начального образования. Но можем углубить знания, умения и навыки детей по предмету на этой основе. Для этого программа и занятия КРО имели следующие особенности.

Содержание программы мы построили как единый курс взаи-

мосвязанных знаний для конкретной возрастной группы с включением учебного материала за все предыдущие годы обучения. Программа по математике в 3 классе включает в себя всю систему знаний с 1 по 3 класс, а программа 4 класса – систему знаний за всю начальную школу. Но кроме обязательного минимума, мы включили и дополнительные сведения об изучаемых объектах для расширения предметного кругозора детей с трудностями в обучении и преодоления их ограниченности.

Программа была разработана в структурированной форме, блоками и укрупнёнными дидактическими единицами (УДЕ) в рамках каждого блока, чтобы изначально каждый ученик смог преодолеть имеющуюся в личном опыте разрозненность знаний и целостно представить себе изучаемые объекты (т.е. начинать с синтеза в самом общем виде), а затем выделять части целого и структурировать каждую часть. Так знания о математических объектах в условиях коррекционно-развивающего обучения объединялись и образовывали целостный сплав структурно новых знаний. Восстановление пробелов учащихся посредством УДЕ позволяло подключить резервные (подсознательные) механизмы переработки информации (мысленное манипулирование символами, изменение их порядка и т.д.).

Выстроенная в нетрадиционной форме программа позволила обучаемым освоить основные отношения и взаимосвязь объектов, поэтапно наращивать знания об изучаемых объектах, чтобы в дальнейшем оперировать ими в старших классах, когда они столкнутся с более сложными понятиями.

В центре нашего внимания находилась система взаимосвязанных базовых понятий курса, составляющих стержень предмета. По математике это геометрическая фигура, величина, число, арифметические действия, отношения и др. Это позволяло перевести каждого школьника с эмпирического уровня восприятия учебного предмета на теоретический, и изучать его, оперируя понятиями.

Каждая укрупнённая дидактическая единица (УДЕ) программы включила в себя систему понятий, закономерностей и правил большой темы, которые связаны с одним из базовых понятий курса, т.е. получается (по Л.С.Выготскому) пирамида понятий, которые изучаются не по очереди (как на уроках), а одновременно, чтобы создать общую первоначальную картину темы в понятиях. Когда целое схвачено, для отработки каждого понятия посвящалось отдельное занятие, чтобы потом снова всё свести к целостности представлений на логическом уровне, с использованием элементов моделирования.

В укрупнённую дидактическую единицу (УДЕ) при недостатке

сведений о математических объектах опережающе вводились новые знания, чтобы целостность восприятия объекта не нарушалась, и одновременно развивался у учащихся предметный кругозор. Так, в разделе «Числа» учащиеся знакомились с различными системами счисления и нумерациями, историей их возникновения, выделяли множество отрицательных целых чисел. В разделе «Геометрические фигуры» у них формировались представления о различных способах построения углов с помощью циркуля и линейки, о таких фигурах, как трапеция, параллелограмм, ромб, овал. В разделе «Величины» учащиеся знакомились с историей возникновения ряда единиц измерения.

Все УДЕ выстраивались в такой последовательности, которая позволяла поэтапно наращивать и систематизировать знания о базовых понятиях курса, видеть его структуру, устанавливать связи между различными УДЕ и создавать хорошую основу для формирования интеллектуальных и предметных умений.

Была продумана практическая направленность коррекционно-развивающих занятий, чтобы учащиеся увидели возможность использования полученных знаний («Математика и жизнь»). Тем самым в содержании занятий были заложены предпосылки к развитию у учащихся положительной мотивации на уровне устойчивого интереса, как к изучаемому предмету, так и к учебно-познавательной деятельности в целом.

Важным моментом является то, что содержание коррекционно-развивающих занятий не притягивалось к содержанию урока, поэтому негативные стереотипы, усвоенные на уроке, не закреплялись в КРО, а наоборот, снимались.

Построенная таким образом программа математики для занятий в группах КРО позволяла организовать интенсивную умственную деятельность обучаемых. Интенсификация – не как поспешное обучение, а как хорошее интеллектуальное напряжение, которое характеризуется включением всех психических процессов в усвоении сущности математических объектов, их закономерностей, свойств и способов решений. Такое понимание интенсификации обучения приводит к тому, что учение должно сопровождаться не спешкой, а углублённым проникновением в сущность. Принцип дифференцированного подхода, используемый при организации КРО, позволял это проникновение в сущность выстраивать с учётом природы предпосылок детей, уровня их интеллектуального развития и с учётом существующих пробелов в знаниях, умениях и навыках. Этому же способствовал тот факт, что программа не регламентировалась во времени, и учитель имел возможность организовать темп деятельности группы, исходя из её особенностей и проблем.

Библиографический список

1. Тарасова В.Н. Коррекционно-развивающее обучение в общем образовании: учебное пособие. – М.: ИЛЕКСА, 2010. – 192 с.
2. Румянцева И.Б. Внутрипредметная интеграция в коррекционно-развивающем обучении математике младших школьников // Эволюция научной мысли: сборник статей Международной научно-практической конференции. 21 февраля 2014 г.: в 2 ч. Ч.1.; отв.ред. А.А.Сукиасян. – Уфа: РИНЦ БашГУ, 2014. – 252 с. – С.134-137.
3. Румянцева И.Б. Коррекционно-развивающее обучение математике младших школьников: учебно-методическое пособие. - Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2012. - 98 с.
4. Тарасова В.Н., Румянцева И.Б. Уроки математики. 1-4 классы. - М.: Илекса, 2011. - 272 с.

Раздел 7. Особенности организации образовательного процесса в сельской школе

УДК 371.5.

А.В. Лопуховская (г. Киев)

Технологический подход к организации образовательного процесса в сельской профильной школе

Аннотация. Определены содержательное наполнение ключевых понятий проблемы, особенности технологического подхода, выявлены существенные характеристики педагогических технологий обучения учеников сельской школы, разработаны направления формирования творческой личности учащегося.

Ключевые слова: технологический подход, сельская школа, педагогические технологии, интерактивные технологии, профильное обучение, социальная адаптация.

Annotation. Key concepts of the problem and their meaning are reflected in the article, the peculiarities of the technological approach are determined; the main characteristics of educational technology of rural school are joined, developed directions of the pupil creative personality.

Keywords: technological approach, rural school, educational technology, interactive technology, specialization, social adaptation.

Одной из важнейших задач современного образования является развитие интеллектуальных, моральных и духовных способностей, природной одаренности учеников, формирования у них потребности и умения самореализации. Основное стратегическое направление развития системы образования лежит в плоскости решения проблемы развития личности, как ученика, так и учителя, технологизации образовательного процесса. В условиях этой парадигмы образования учитель выступает в роли организатора всех видов деятельности ученика как компетентностный консультант и помощник. Проблема состоит в том, чтобы предоставить учителю методологию выбора и механизм реализации отобранного учеными содержания образования в реальном образовательном процессе как с учетом интересов и способностей учеников, так и его собственной творческой индивидуальности. Выбор образовательной технологии – это всегда выбор стратегии, приоритетов, системы взаимодействия, тактик обучения и стиля работы учителя с учеником. Главным критерием системного анализа на всех уровнях: от планирования обучающих средств до внедрения их в процесс обучения, является критерий оптимальности.

Таким образом, гуманизация образования, его ориентация на развитие личностного потенциала ученика выявляет необходимость перехода школы на технологический этап развития. При этом процесс обучения должен быть психологически обоснован и инструктирован.

Следовательно, «педагогическая технология функционирует и как наука, которая исследует самые рациональные пути обучения, и как система способов, принципов и регуляторов, используемых в обучении, и как реальный процесс обучения» [2, с. 17]. Именно педагогическая технология отображает тактику реализации образовательных технологий и строится на знании закономерностей функционирования системы «педагог - среда – ученик» в определенных условиях обучения – индивидуального, группового, коллективного. Ей присущи общие черты и закономерности реализации образовательного процесса независимо от конкретного учебного предмета.

Образовательный процесс следует строить таким образом, чтобы ученик приобретал опыт активного познания, имел возможность на практике использовать полученные знания и умения. С этой целью учитель:

- ставит проблемные вопросы; моделирует проблемные ситуации;
- развивает нестандартное восприятие, творческое воображение школьников;
- предлагает аналитико-синтетические упражнения (на сравнение, комбинирование, классификацию и т.д.);
- предоставляет ученику возможность ощутить себя на уроке в различных субъектных ролях;
- обучает учеников самостоятельно принимать решения, действовать, давать оценку своим действиям;
- приобщает школьников к разным видам творческой деятельности, учитывая индивидуальные особенности каждого.

Таким образом, ученикам предоставляется больше прав и полномочий, создаются возможности для реализации и самоусовершенствования. При этом общая цель педагогического и ученического коллективов – формирование инициативной, социально активной, компетентностной личности.

Именно становление компетентностной личности является неотъемлемой частью социокультурной среды, предоставляющей возможности для развития творческой личности, которая «определяется не только ее врожденными качествами, но и спецификой конкретного поля деятельности и социальных отношений, в котором формируются и реализуются ее способности, где каждый включается непо-

средственно в жизнедеятельность общества» [3, с. 10].

Традиционная образовательная система, основу которой составляют знания, умения и навыки, уступает место новой, в основе которой – формирование основных компетентностей учащихся. Она предусматривает мобильность знаний, гибкость методов и критичность мышления, возможность использовать знания и умения на высшем уровне, переносить их в разные ситуации, использовать практически, делать правильные выводы. Обеспечивая обучение, школа должна способствовать становлению социально зрелой личности, которая сумеет реализоваться в условиях динамического общества.

В отношениях с окружающей средой личность получает необходимые сведения, анализирует их и планирует свою деятельность в социуме на основании этого анализа. Эффективность такой деятельности зависит от качества обмена информацией, что в первую очередь обеспечивается наличием необходимого и достаточного коммуникативного опыта. Чем раньше усваивается этот опыт, тем богаче арсенал коммуникативных средств и успешнее реализуется взаимодействие между учениками. Именно во взаимодействии происходит осознание учеником необходимости регуляции своего поведения, формируется умение защищать интересы – собственные и других людей. С этой целью предлагается моделирование проблемных ситуаций, создание индивидуально-групповых программ обучения общению, дебатного клуба «Сократ», психологического клуба «Имидж», внедрение факультатива по культуре общения.

Следует отметить, что ограниченность сельской среды, монотонность жизни определяет однообразность способов деятельности ребенка. Малочисленность личных контактов, социальный контроль поведения со стороны односельчан, преимущество неформальных социальных отношений затрудняют процесс адаптации учащихся в условиях изменения образовательного пространства и определенного социального статуса в новом коллективе. При этом возрастает роль компетентности ученика сельской школы, ведь именно она является тем индикатором, который определяет его дальнейшее развитие.

Система взаимодействия с ровесниками или общение в разновозрастном коллективе создает возможности личностного роста, является средством расширения социальных контактов учеников сельской школы, созданием условий для развития способностей учащихся к адаптации в социуме.

Процесс социальной адаптации предполагает пропедевтическую профильную дифференциацию. Ее целью является выявление интересов, проверка возможностей учеников на основе коротких

курсов, которые охватывают основные области знаний. Выделяется необходимость организации взаимодействия в обучении предметам естественно-научного цикла, что важно для ориентации учеников на получение сельскохозяйственных профессий. Формами проведения занятий могут быть конференции, дискуссии, выставки, уроки-семинары, уроки-диспуты, деловые и ролевые игры, творческие проекты.

Несомненно, образовательные технологии являются стратегиями развития национального, государственного, регионального и муниципального образовательного пространства. При этом проблема профильного обучения является одной из важнейших задач модернизации образования. Недостаточное материально-техническое и кадровое обеспечение в сочетании со значительным количеством малочисленных школ, создает трудности в реализации профильного обучения в сельской школе.

Основная идея обновления обучения в старшей школе состоит в том, чтобы сделать его дифференцированным, ориентированным на индивидуализацию, осознанный выбор профессии. Технология обучения направлена на гарантированное достижение идей и целей полноценного усвоения учебного материала. Реализация этих направлений требует использования педагогических технологий с учетом реальных потребностей школьников.

Следует подчеркнуть, что технологический подход к профильному обучению направлен на формирование опыта творческой, исследовательской деятельности. Успешная реализация заключается в создании учебных программ для курсов по выбору, учебных пособий, учебников. Поскольку характерной особенностью организации жизнедеятельности учеников сельской школы является систематическое привлечение их к трудовой деятельности, целесообразно ввести предметы сельскохозяйственного цикла, которые позволяют школьникам ориентироваться в новых технологиях, в современной агрономии, перерабатывающей промышленности и т.д.

Таким образом, внедрение курсов по выбору обеспечивает ученикам активную познавательную деятельность при помощи дополнительной учебной информации в пределах их профессиональной ориентации. Ученик овладевает опытом ценностного отношения к людям, навыками общения, использует знания и умения для творческого решения проблем, осуществляет непосредственные контакты и поддерживает их в различных ситуациях.

На сегодняшний день показателем качественного образования становятся не только знания, но и действия в нестандартных, практических ситуациях. Образовательный процесс необходимо строить таким образом, чтобы ученики имели возможность совершенство-

вать комплекс приемов умственной деятельности, способности к научному мышлению. Вспомним И. Песталоцци, который утверждал, что развитие и образование ни единому человеку не могут преподноситься в готовом виде; каждый должен достигать этого собственной деятельностью. На первое место выдвигается не простая информированность в той или иной области предметного знания, а умение использовать эти знания для решения конкретных жизненных задач, развитие познавательной активности учащихся.

Необходимо развивать сельскую школу как инновационное образовательное учреждение, жизнедеятельность которого направлена не только на поддержку сельского социума, но и на создание условий для социального развития учащихся. Ученикам сельской школы необходимо помочь безболезненно войти в систему межличностных, групповых, семейных, общественных отношений, адаптироваться в современном обществе.

В процессе внедрения творческих проектов развития социально активной личности необходимо учитывать педагогические традиции определенного региона, уровень подготовленности детей, родителей и педагогов. Деятельность учеников на всех этапах работы над проектом способствует формированию организаторских, коммуникативных умений, развитию позитивного эмоционального состояния личности. Ситуация успеха повышает самооценку ученика и становится основанием для реализации своих возможностей.

Одним из действенных является метод проектов, посредством которого осуществляется познавательная деятельность. Именно внедрение метода проектов в сельской школе способствует формированию жизненного опыта учеников. В процессе работы необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и рекомендовать темы проектов, исходя из личной заинтересованности, с учетом склонностей и способностей школьника. Участие в проектах дает ученикам возможность не только самостоятельно определять содержание работы, планировать свою деятельность, но и развивать творческие способности, аргументированно отстаивать свое мнение, стать активным участником процесса обучения.

Эффективность реализации учебных проектов обеспечивает технологический подход, предполагающий способ организации учебного процесса с последовательной ориентацией на четко определенную цель, моделирование процесса, конечного результата, способов ее достижения. Любой учебный проект должен быть социально адаптирован, чтобы обеспечить каждому ученику индивидуальную траекторию развития с учетом его психофизиологических особенностей, способностей, склонностей и предпочтений.

Следует подчеркнуть, что одной из эффективных форм освоения интерактивных технологий является тренинг. Тренинги проводятся с целью моделирования определенных ситуаций поведения, развития творческого мышления, позитивных отношений. Каждое занятие содержит теоретический материал, который представлен в форме рассказа или мини-лекции (организация информирования учеников по вопросам общения); практические упражнения (в процессе их выполнения ученики учатся выражать собственное мнение, противостоять негативному влиянию социального окружения, то есть организация усвоения учениками способов коммуникативных действий); результаты работы.

Как следствие, ученики обретают возможность понимать поступки сверстников, находить оптимальные способы поведения в разных ситуациях, определять собственный стиль общения, развивать способности к саморазвитию, расширять социальные контакты. Именно тренинг делает процесс обучения интересным и необременительным. Ведь цель тренинга – информирование и приобретение учениками умений и навыков участия в интерактивно организованной учебной работе, поиск эффективных путей решения поставленных проблем.

Таким образом, реализация технологического подхода к организации образовательного процесса в сельской школе осуществляется с использованием интерактивных технологий обучения при активной деятельности учащихся. Именно обучение как основа компетентности является не только накоплением фактов, но изменением самого ученика, его поведения, способности самостоятельно ставить перед собой задачи и находить пути их достижения. Выбор оптимальных технологий способствует развитию творческого потенциала учащихся, расширяет возможности определения жизненного пути.

Библиографический список

- 1.Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. - М.: Народное образование,1995.- 247 с.
- 2.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебн. пособие. – М.: Народное образование, 1998.- 178 с.
- 3.Семиченко В.А. Психологія соціальних відносин. - К.: Магістр-S,1999. - 168 с.
- 4.Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. - 2003. -№2. – С.58-64.

В.В. Мелешко (г. Киев)

Применение педагогических технологий в профильном обучении старшеклассников сельской школы

Аннотация. Изложен анализ исследований, посвященных особенностям образовательного процесса в сельской школе, раскрыта сущность понятия «педагогические технологии», обоснованы этапы развития технологического подхода в педагогике, представлены отдельные рациональные педагогические технологии, используемые в профильном обучении сельских школьников.

Ключевые слова: сельская школа, технологический подход, педагогические технологии, учебный процесс, профильное обучение.

Annotation. The article presents the analysis of research devoted to the peculiarities of the educational process, determined by its features in a rural school, the essence of the notion "pedagogical technology", justifies the stages of development of the technological approach in pedagogy, presents some rational educational technology used in the specialized training of rural students who successfully affect the effectiveness of the pedagogical process.

Keywords: rural schools, technological approach, educational technology, educational process, specialized education.

Современная сельская школа Украины находится в стадии реорганизации, претерпевая существенные изменения. Под воздействием внешних и внутренних факторов интенсивно развивается региональная образования система, осваиваются новые педагогические технологии.

В старшей школе предусмотрена реализация программ профильного обучения, что требует развития известных и создания новых педагогических технологий. Такие процессы основаны на применении современных научных достижений, ориентированных на технологизацию обучения, позволяющего успешно решать задачи образования.

Активные дидактические поиски в русле технологического подхода к обучению ведутся педагогами, психологами еще с середины XX века. В последние 20 лет в сфере образования усиливается внимание ученых к педагогическим технологиям, предпринимаются попытки определить содержание понятия, его роль и место в ряду других понятий и категорий педагогической науки и практики. Наиболее часто образовательную технологию связывают с целевой установкой, гарантированным результатом и использованием эффективных средств обучения.

Анализ зарубежного опыта свидетельствует о том, что первые попытки обоснования и использования данного подхода были сделанные Т.А. Ильиной и М.В. Клариним. Однако представители традиционной педагогики с осторожностью относились к термину «технология», который широко использовался в различных отраслях производства.

Отдельные элементы технологического подхода находим в трудах выдающихся педагогов: А.С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, О. А Захаренко и др.

Следует отметить, что типология технологий в педагогической теории довольно широкая. На практике редко используются однотипные технологии, они чаще приобретают интегративный характер, поскольку педагогическая технология за своей сущностью является комплексным образованием.

Термин «образовательные технологии» раскрывает процедуры и объясняет «как строить обучение и образование». Современные образовательные технологии охватывают широкий спектр теоретических и практических вопросов управления, организации учебного процесса, методов и средств обучения. Это свидетельствует о том, что технологический подход охватывает разные области: науки, техники, социальной жизни, образования, наполняя педагогику новым содержанием.

Ученые-исследователи определили основные направления и этапы развития технологического подхода в педагогике [5, с. 18].

Понятие «технология» греческого происхождения, что означает «знание о мастерстве» и используется в разных вариантах: «образовательные технологии», «технология обучения», «технологии в образовании». В психолого-педагогической литературе исследователями выявлено более 300 различных определений, в зависимости от того, как авторы представляют структуры и компоненты учебного процесса [1, с. 16].

Педагогическая технология - это системная совокупность и порядок формирования всех личностных и инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В.Кларин).

Педагогическая технология рассматривается как совокупность психолого-педагогических установок, которые определяют специальный набор форм и методов, способов, приёмов обучения. Примером педагогических технологий может служить разработка технологий анализа педагогических ситуаций, осуществление проектной деятельности, использование образовательной среды, систематизация известных идей.

Современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов приобретенного опыта и инновационного, рожденного в процессе развития педагогической системы учебного заведения.

Основная цель современной школы состоит в создании такой системы обучения, которая удовлетворяла бы образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями, особенно на этапе профильного обучения в старшей школе.

Анализ развития концепции «педагогические технологии» позволяет прогнозировать технологические тенденции в области образования. Трансформация термина «технологии в образовании», «технология обучения», «образовательные технологии» – соответствует изменениям в его содержании.

Педагогические технологии часто отражает тактику реализации образовательных программ и построены на знаниях законов функционирования системы «учитель-ученик-среда» в определенных условиях или формах обучения (индивидуальное, групповое, коллективное, дистанционное, очно-заочное и др.).

Конструкция образовательной технологии включает такие компоненты:

- детальное описание образовательных целей;
- поэтапное описание (проектирование) способов достижения заданных результатов-целей;
- использование обратной связи с целью корректировки образовательного процесса;
- гарантированность достигаемых результатов;
- воспроизводимость образовательного процесса;
- оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий.

Авторами разработаны и описаны разные педагогические технологии, в том числе применяемые в сельской школе, раскрыто их сущность на основе анализа инновационной педагогической практики и обобщенного передового опыта в различных регионах Украины.

Анализ осуществленных исследований, посвященных изучению особенностей сельской школы, позволил сгруппировать их за отдельными направлениями:

- проблемы развития сельской школы в разные периоды ее существования (фундаментальные вопросы, стратегии, концептуальные подходы, тенденции, влияющие факторы);
- вопросы регионализации школьного обучения в условиях сельской местности;

- проблемы совершенствования методов и приемов обучения сельских школьников.
- проблемы развития организационных форм обучения в сельской школе.
- особенности профессиональной подготовки учителя к работе в условиях сельской школы.

Рассмотренные исследования свидетельствуют о том, что современная педагогическая наука располагает довольно широким исследовательским материалом по анализу организационно-педагогических, психолого-педагогических, дидактических условий функционирования сельской школы. Многие из этого арсенала теоретических знаний (отдельные аспекты методики преподавания, формы организации учебных занятий, специфичных для сельских малокомплектных школ, модели развития сельских школ) могут учитываться при разработке новых педагогических технологий.

Например, в старшей школе наличие малочисленных классов препятствует осуществлению полноценной дифференциации в профильном обучении, что отрицательно влияет на дальнейший выбор профессии, на успешную социализацию выпускников сельской школы. Для решения этих проблем необходимо искать образовательные технологии, которые целесообразны и продуктивны в таких условиях.

Совокупность особенностей сельской школы требуют специальной подготовки учителя к созданию и использованию инновационных педагогических технологий, ориентированных, прежде всего на самообучение школьника.

Для достижения цели профильного обучения необходимо кардинально поменять парадигму взаимодействия ученика и учителя в учебном процессе. Современная концепция профильного обучения состоит в том, что учащийся должен осознать потребность в качественном образовании, учиться для собственного успеха, а учитель - осуществлять мотивационное управление его учением, т.е. мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать его деятельность.

Профильное обучение предусматривает усиление субъект-субъектных взаимодействий, обеспечивающих ученику развитие мотивационной сферы, интеллекта, склонностей, самостоятельности, умения осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью.

Эффективность педагогической технологии заключается в том, чтоб каждый ученик мог в полной мере самостоятельно осваивать учебный материал, рационально используя свои способности, морально-волевые усилия на достижения поставленной цели. Только

те педагогические технологии имеют успех, которые включают в себя рефлексию, осознание учеником процесса и результатов своей деятельности.

Педагогическая технология в общем смысле характеризует целостность образовательного процесса, включая цель, содержание, методы обучения.

Структура педагогической технологии, разработанная Г.К.Селевко [6], состоит из следующих компонентов:

1. Концептуальная основа.
2. Содержательная часть обучения:
 - цель обучения – общая и локальная;
 - содержание учебного материала;
3. Процессуальная часть – технологический процесс:
 - организация учебного процесса;
 - методы и формы учебной деятельности ученика;
 - методы и формы работы учителя;
 - деятельность учителя по контролю процессу усвоения материала;
 - диагностики образовательного процесса.

Реализация программ профильного обучения (инвариантного предмета, курса за выбором) предусматривает этап планирования учебной темы, определения хода действий, предусматривающих повышение эффективности процесса усвоения знаний. Алгоритм поэтапного планирования включает:

- а) определение конкретной учебной темы и целей обучения;
- б) выбор форм учебной деятельности учащегося (-ихся);
- в) определение желаемых результатов (глубина и уровень знаний, умений, способностей, компетентностей);
- г) разработка и описание предусмотренных конкретных учебных действий учащихся соответственно цели, учета способностей и уровня готовности к обучению каждого;
- д) выбор методов и средств обучения на каждом этапе изучения темы;
- э) координация деятельности учащихся;
- е) оценка учебных достижений по результатам, показатель продвижения ученика в учебном процессе.

Остановимся на отдельных технологиях обучения, которые подтверждают свою эффективность в профильном обучении сельских школьников малочисленных классов.

Важно отметить то, что технологии профильного обучения должны предусматривать пути решения таких задач:

- обеспечивать условия для индивидуализации образователь-

ного процесса и самоопределения в выборе профиля обучения;

- соблюдать преемственность образовательных программ школьного и профессионального образования;
- содействовать формированию базовых компетенций: предметной, учебной, социальной;
- способствовать развитию в учащих мотивации на продолжение образования после окончания школы;
- создавать условия для реализации возможностей перехода от образования к самообразованию

Ведущим факторам педагогической технологии в реализации профильного обучения в сельской школе, является мотивация самостоятельной работы по приобретению знаний. Самостоятельная работа охватывает как практический аспект обучения, так и непосредственно учебный (теоретический). Задача выбора и сочетания отдельных слагаемых педагогической технологии должна решаться на основе объективной оценки ее дидактической эффективности в условиях конкретного учебного процесса.

В сельской школе первостепенное значение приобретает гибкость технологии, ее способность оперативно адаптироваться к условиям обучения, к контингенту учащихся, бюджету времени и другим обстоятельствам.

В современной практике эффективной оказывается когнитивная технология обучения, основанная на предметной квалиметрии обученности и проблемно-модульном подходе [2]. При этом очень важно обеспечить информационный блок технологии, банк проблемных ситуаций и блоки актуализации, создать методическое сопровождение и поддержку. Системообразующими факторами технологии являются совокупность индивидуальных заданий, предусматривающих реализацию программ курсов за выбором, входящих в индивидуальную образовательную траекторию старшеклассника.

Педагогические технологии, построенные на индивидуальном подходе, результативными могут быть только тогда, когда базируются на детальном изучении сильных и слабых сторон ученика, учитываются его индивидуальные особенности, учебные и творческие способности. При этом становится возможным применение наиболее оптимального варианта индивидуального подхода - личностно-ориентированного обучения, обеспечивающий развитие и саморазвитие школьника, раскрывающий его учебный и творческий потенциал. Использование технологий индивидуального обучения требует достаточно высокого уровня владения сельским учителем дидактико-психологической культурой, что закладывается в процессе обуче-

ния в вузе и совершенствуется в практической деятельности в сельской школе.

Среди известных технологий, применяемых в сельской школе, целесообразными являются технологии модульного обучения, которые сегодня активно вошли в практику высших учебных заведений и успешно используются в образовательном процессе сельских малочисленных школ, особенно в практике осуществления индивидуального образования, когда численность учащихся в классе меньше 5-ти учеников.

Ведущая идея модульного обучения - самостоятельное изучение учебного материала, в процессе которого ученик значительную часть времени осваивает знания самостоятельно, а учитель выступает в роли консультанта, или выполняет функции тьютора. Именно в индивидуальном обучении подтверждают свою продуктивность тьюторские технологии, где в процессе обучения учитель осуществляет сопровождение, мотивирование, организует, координирует, консультирует, контролирует учебно-познавательную деятельность ученика, учитывая его индивидуальные особенности. При этом тьютор выступает в качестве педагога, менеджера и режиссера обучения.

В профильном обучении широко применяются модульные технологии, построенные на идее структурирования учебного материала в виде законченных единиц. При этом модуль рассматривается как целевой функциональный узел, в котором объединено учебное содержание и технологию овладения этим содержанием. Самостоятельно изучая учебный материал, ученик фиксирует те его части, которые трудно ему овладеть или выполнить. Все невыполненные задания обговариваются с учителем, ликвидируются трудности, упущение, разрабатывается план или алгоритм дальнейших действий для успешного усвоения учебного материала.

В сельских школах подтверждают свою результативность технологии контроля и диагностики, что позволяет вовремя определить ориентиры на перспективу, ликвидировать пробелы, предупредить ошибки, сориентировать участников образовательного процесса (учителя, ученика) в выборе путей продвижения.

Немаловажными для овладения профильных предметов избранных учеником являются исследовательские технологии, которые содействуют интеллектуальному развитию личности как субъекта учебного процесса, представляющих систему процессуальных и процедурных действий.

Применение исследовательских технологий в профильном обучении, мотивированных содержанием учебной деятельности, опирается не столько на репродуктивный, сколько на логический и

интуитивный механизмы мышления, что привносит личностный смысл и обеспечивает психологическую поддержку учащихся [3].

Подводя итоги вышесказанному, можно полагать, что технологический подход в образовании только на стадии старта, его перспективы заложены в новых целях, содержании, способах и формах реализации образовательных программ, ориентированных на подготовку интеллектуально развитых выпускников современной сельской школы.

Библиографический список

1. Атутов П.Р. Технология и современное образование // Педагогика. - 1996. - №2. – С.11-14.
- 2.Идиатулин В.С. Когнитивная технология обучения студентов. – Ижевск: Шеп, 2002. – 180 с.
- 3.Кроль В.М., Мордвинов В., Трифонов К. Психологическое обеспечение технологий образования // Высшее образование в России. - 1998. - № 2. - С. 34-41.
4. Лернер, П.С. Профильное образование: взаимодействие противоположностей // «Школьные технологии». – 2002. - №6. - С.75-81.
5. Пехота О.М. Образовательные технологии. - К.: Знания, 2001. – 244 с.
6. Селевко Г.К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами / Г.К.Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 140 с.

УДК 37.02

Н.А. Сачкова, И.В. Кондратьева (г. Юрьев-Польский)

Клубная деятельность как форма самореализации личности сельского школьника

Аннотация. Анализируются возможности использования клубной деятельности в сельской школе при работе.

Ключевые слова: интегративная модель воспитания и социализации, внеурочная деятельность, клубная деятельность, сельская школа.

Annotation. The possibilities of use of club technology in the organization of extracurricular activities in the conditions of rural school are analyzed in the article.

Keywords: integrative model of education and socialization, organization of extracurricular activities, club technology.

Социально-экономические преобразования, проводимые в нашем государстве, поставили перед школой и обществом цель - воспитание человека с новым уровнем самосознания, способного к концептуальному мышлению, творческой деятельности и саморегуляции. Достижение этой цели требует от школы изменения сложившейся системы воспитания и социализации учащихся, освоения новых воспитательных технологий по формированию у детей ценностного самоопределения, способности к активной социальной коммуникации и самостоятельному социальному действию.

Особенно это важно для сельской школы, которая остается основным центром организации социально-педагогической и социально-культурной деятельности на селе. Школа на селе выполняет важные социальные функции по успешному личностному и социальному становлению детей и подростков на основе тесной связи с жизнью сельского социума в условиях открытого социального пространства.

Для любой сельской школы традиционными социальными партнерами являются учреждения культуры, дополнительного образования, СПК. Построение модели воспитания и социализации с участием социальных партнеров позволяет укрепить развивающий потенциал интегрировано-вариативной образовательной среды школы на селе.

Ограниченность образовательной среды отдельно взятой сельской школы порождает ряд проблем, к которым в первую очередь относятся:

- 1) сохранение низкой мотивации детей к обучению из-за невосприимчивости получаемых школьных знаний в реальной жизни;
- 2) недостаточный уровень сформированности информационных и коммуникативных компетенций, позволяющих адекватно использовать ресурсы открытой информационной среды для самообразования, саморазвития;
- 3) недостаточный учет индивидуальных особенностей учащихся, отсутствие связи личностных жизненных планов и целей обучения;
- 4) сохранение разобщенности школы, учащихся, их родителей в выстраивании образовательной стратегии с учетом реализации социального заказа на образование.

Для нашей школы, как новостройки, острота проблемы построения новой модели воспитания и социализации была продиктована созданием нового школьного коллектива, который возник в результате реорганизации трех основных общеобразовательных школ в одну. В результате слились не только коллективы учащихся, но и коллективы педагогов, каждый со своими ценностями, взглядами и традициями на организацию образовательного процесса. Вопрос о

формировании организационной культуры, которая бы опиралась на положительный опыт всех и позволяла развиваться новому коллективу, стал наиболее актуальным на первом этапе становления нашей школы.

Объединяющим началом выступила интегративная модель воспитания и социализации, которая позволила расширить границы образовательного пространства школы за счет объединения трех основных сфер деятельности:

1) образовательной через формы урочной и внеурочной деятельности (уроки, факультативы, элективные курсы, кружки, секции);

2) общественной через формы ученического самоуправления, клубные объединения, социально-полезные практики;

3) социокультурной через социокультурные практики и совместные мероприятия с социумом (со-бытия).

Разработанная нами модель воспитания и социализации основана на применении интерактивных технологий, позволяющих проектировать педагогические ситуации с целью разрешения личностных и социальных конфликтов, выводить учащихся и учителей за рамки урока, как ведущей формы организации учебной деятельности, обеспечивать дифференцируемый и индивидуальный характер воспитательной деятельности.

Анализ существующих технологий и образовательных практик позволил нам в организации внеурочной деятельности остановиться на клубной работе. Преимущества клубной деятельности заключаются в гибком использовании содержания, видов, методов, средств и приемов совместной деятельности внутри разновозрастных коллективов.

Клубная деятельность — одно из эффективных средств. Ее культурная миссия — стать проводником для учащихся в мире общественных норм, ценностей, формирования нравственной и гражданской позиции школьников.

Клубы по интересам – форма добровольного творческого объединения учащихся и педагогов, стремящихся совершенствовать свои знания в определенной области изучаемых учебных предметов.

Нас привлекла способность клуба к открытой коммуникации с другими социальными субъектами, к активному социальному взаимодействию, к социальному партнерству с другими общественными институтами.

В школе был разработан и реализован инновационный проект «Клубная деятельность как фактор развития социально-образовательной среды школьника и путь к самореализации лично-

сти». Целью проекта стало исследование эффективности клубной формы организации внеурочной деятельности в обеспечении самообразования и творческой самореализации учащихся.

В деятельность клубов включены все учащиеся 1-9 классов, руководят клубами педагоги. Каждый клуб имеет свою эмблему, свой девиз. Результаты деятельности клубов оформляются в виде коллективного портфеля достижений. В конце каждого года подводятся результаты деятельности клубов в форме мероприятий творческого плана (например, КВН «Физики и лирики»).

Суть инновационной работы заключается в применении нестандартного подхода в изучении школьных предметов в условиях разновозрастного обучения и коллективной совместной деятельности. Такая организация внеурочной деятельности учащихся повышает мотивацию учащихся, что в итоге должно вывести школу на качественно новый уровень.

В рамках внеурочной деятельности в школе функционирует 8 клубов: «Клуб юного филолога», «БЭГ» (биология, экология, география), «Аргонавты» (история), «Фотон» (физика), «Big Ben» (английский язык), «Спартанец», «Олимпик» (начальные классы), «Поверь в себя» (родительский клуб). Объединяет деятельность всех клубов Малая Академия Наук (МАН «Эврика») - добровольное объединение педагогов, школьников и родителей.

Возглавляет МАН «Эврика» «Совет восьми» («ученый совет»), в который входят 8 «профессоров», создаются творческие группы педагогов и учащихся, объединенные в клубы по областям знаний. Учащиеся становятся членами общешкольного клуба «Эврика», получают членский билет. Из числа членов клуба выбирается президент клуба, который представляет клуб на общешкольных конференциях и иных мероприятиях. Родители становятся членами «магистрата родительский наук». «Профессор» выбирается из числа членов данного клуба. Заседание проводится 1 раз в месяц.

Еженедельно (по средам) проводятся занятия со школьным педагогом-психологом «Креативная среда: первый шаг к успеху», направленные на развитие креативного мышления и творческой самореализации учащихся. Занятия проводятся в форме танцев, рисования, ролевых игр, сочинения сказок с целью снятия психологического напряжения и уровня тревожности.

Реализация проекта показала, что технологии клубной деятельности с успехом интегрируются с другими образовательными технологиями: разновозрастное обучение, эвристическое обучение, эвристическое задание, опережающее обучение, ролевая игра, диалоговое обучение, образовательная ситуация, проектно-

исследовательская деятельность, культурно-исторический аналог.

Использование клубной деятельности помогает решать ряд педагогических проблем в комплексе:

1) раскрытие творческого потенциала учащихся, формирование опыта самореализации и успешной социализации;

2) раскрытие профессионального потенциала педагогов, совершенствование у них коммуникативных навыков по организации диалога между учащимися, учителями, родителями;

3) раскрытие воспитательного потенциала родителей, социальных партнеров, включенных в совместную деятельность и также отвечающих за общие результаты воспитания и социализации детей.

В течение двух лет реализации проекта накоплен определенный опыт использования клубной деятельности в образовательной, общественной, социокультурной деятельности, разработана система мониторинга развивающей среды и внеучебных достижений учащихся в условиях социального партнерства с социумом.

Главный результат – это личностные достижения наших учеников – членов клубов по интересам. За два года увеличилось не только число участников различных конкурсных мероприятий по различным направлениям, но и число победителей, призеров, что очень важно для сельских школьников в плане формирования опыта самореализации и успешной социализации.

Библиографический список

1. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности / Худож. А.А.Селиванов. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 304 с.

2. Взаимодействие общего и дополнительного образования детей: новые подходы [Текст]: практ. пособие для методистов, педагогов и др. / В. Н. Иванченко. - Ростов н/Д. : Учитель, 2007. - 256 с.

3. Теория, методика и практика воспитания и организации досуговой деятельности школьников (по материалам работ профессора С. А. Шмакова): справочник. - Липецк, 2008. - 252 с.

4. Полукаров В.В. Подростковый клуб: самодеятельность, творчество, самоопределение. - М.: Знание, 1988. - 80 с.

5. Полукаров В.В. Теория и практика клубной деятельности как основа организации досуга современных школьников // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. - 2012. - № 4 (24). - С. 134-138.

6. Научная библиотека КиберЛенинка:
<http://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-klubnoy-devyatelnosti->

Н.И. Золина (с. Сима, Владимирская обл.)

Нелинейное расписание как условие индивидуализации образовательной деятельности сельских школьников

Аннотация. Рассмотрены возможности использования нелинейного расписания для реализации идеи индивидуализации образования. Представлен практический опыт по индивидуализации образования в условиях однокомплектной сельской школы. Показано, какие формы занятий могут наполнять нелинейное расписание. Приведены конкретные примеры.

Ключевые слова: индивидуализация образования, нелинейное расписание, сельская школа.

Annotation. This article discusses the possibility of using non-linear timetable for the implementation of the idea of individualization of education. The article presents practical experience in the individualization of education in conditions one-complete rural schools. The article demonstrates what forms of practice can fill non-linear timetable. The article includes specific examples.

Keywords: individualization of education, non-linear timetable.

Исходя из новых правовых норм, регулирующих сферу образования, а именно Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года, Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы», федерального государственного стандарта начального, основного и среднего (полного) общего образования, национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», основной целевой установкой развития МБОУ «Симская СОШ» является обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики российского государства, современным потребностям общества и каждого гражданина через создание условий для индивидуализации образовательной деятельности.

Создавая условия для индивидуализации, Симская школа прошла несколько этапов.

Первым шагом в реализации идеи индивидуализации стал переход на профильное обучение по индивидуальным учебным планам, что позволило организовать профильное обучение в условиях сельской однокомплектной непрофильной школы. Следующим ша-

гом стало применение наработанного опыта и для других групп школьников: для учащихся, мотивированных на обучение, учащихся, испытывающие затруднения в обучении, в кадетском классе и гимназических группах. При этом с целью выделения дополнительных часов на ведение курсов по выбору, групповую и индивидуальную работу в школе были сформированы разновозрастные группы.

На следующем этапе было организовано проектирование индивидуальных образовательных программ и составление индивидуальных образовательных маршрутов.

На сегодняшнем этапе основной концептуальной идеей развития школы является обеспечение индивидуализации образовательной деятельности путем выстраивания индивидуальной образовательной траектории ребенка через:

- ' раннее отслеживание социально-нормативных возрастных характеристик возможных достижений личности,

- ' выстраивание линии преемственности между всеми уровнями образования, начиная с дошкольного,

- ' формирование вариативной образовательной среды, обеспечивающей возможность выбора, через многообразие используемых программ, видов образовательных услуг, способов, форм и технологий обучения.

Индивидуальную образовательную траекторию мы понимаем как наличие у ребенка индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), который в свою очередь включает в себя индивидуальную образовательную программу, частью которой является индивидуальный учебный план, а также разработанного способа его реализации (технологии организации образовательного процесса). Ученик сможет продвигаться по индивидуальной траектории в том случае, если ему будут представлены следующие возможности: выбирать оптимальные формы и темпы обучения; применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям; рефлексивно осознавать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности.

Решая задачи успешного учения ребёнка при переходе к индивидуальным образовательным траекториям, мы максимально используем законное право школы на вариативность различных составляющих образовательного процесса:

- ' содержания образования (выбор учебно-методического комплекта, учебных планов и т.п.);

- ' организации учебного процесса (индивидуальное варьирование цикличности учебного года, месяца, недели; организация учеб-

ного дня, распределение каникулярного времени);

' методического обеспечения (использование педагогом разнообразных методических подходов и приёмов, преимущественно проектных методов, различных форм аудиторной и внеаудиторной деятельности, самостоятельное изучение учеником новой информации с помощью традиционных бумажных носителей и новых информационных технологий, электронных образовательных ресурсов и дистанционных технологий);

' системы оценивания (безотметочные системы, балльные и курсовые работы, коллективные оценки и др.).

Обеспечить такую организацию помогает нелинейное школьное расписание, которое обеспечивает организацию работы образовательного учреждения в режиме, позволяющем объединить то, что традиционно определяется как учебная и внеучебная сферы деятельности ребенка, сформировать образовательное пространство, способствующее реализации индивидуальных образовательных потребностей обучающихся и их родителей, объединить в единый функциональный комплекс образовательные, воспитательные и оздоровительные процессы.

Нелинейное расписание в нашей школе является подвижным, составляется на определенный период времени, предполагает возможность для педагогов разных учебных предметов объединять и интегрировать свои занятия, в соответствии с тематическим планированием, используя разновозрастные и разноуровневые учебные группы; учащимся выбирать занятия по интересам, посещать разноуровневые занятия для повышения эффективности и качества освоения основных предметов.

Наработан опыт использования в образовательном процессе разнообразных видов и форм урочных и неурочных форм занятий, таких, как урок-игра, урок-сказка, урок-путешествие, урок-КВН, урок-соревнование, урок-презентация, урок-дискуссия, учебная экскурсия, творческая мастерская, конференции, лекции, семинары, тренинги, образовательное путешествие, спортивные соревнования, проектная задача, индивидуальные и групповые консультации, различные студии, клубная деятельность.

Рамки статьи не позволяют привести расписание полностью. Приведу примеры вариативной составляющей расписания, формируемой участниками образовательного процесса (табл. 1 и 2).

Таблица 1

**Программы спецкурсов по выбору и творческих мастерских для
5-9 классов**

Название курса (модуля)	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
“Step by step”					
Этика и эстетика					
Немецкий язык/второй иностранный					
Погружение в математику					
Физика и человек					
Речевой этикет					
Избранные вопросы математики					
Тайны живой природы					
Основы черчения					
Изучаем конституцию					
Решение текстовых задач					

Таблица 2

Курсы внеурочной деятельности для 1-4 классов

Направления	1класс	2класс	3класс	4класс
Общеинтеллектуальное	Конструирование	Конструирование	Конструирование	Клуб «Знаяка»
Духовно-нравственное	«Я живу во Владимирском крае» «Дружим с книгой»	Азбука добра		
		Клуб «Юный краевед»		
		Общество любителей животных		
Социальное	Мир общения	Школа вежливости и общения	Мир, в котором я живу	
Спортивно-оздоровительное	Чемпион	Страна Игр	Страна Игр	Здоровейка

Художественно-эстетическое	Домовичок	Юная хозяйка (дев.)	Мастерская «Речевое творчество»
		Мастерская «Умелые руки» (мал.)	
Театральная студия			

Обеспечивать формирование вариативной образовательной среды позволяет и наполнение линейного расписания часами дополнительного образования во второй половине дня. Это кружки «Юный турист» (6-9 классы), «Юный эколог» (5-8 классы), «Историческое краеведение» (7-11 классы), «Лингвострановедение» (5-6 классы), занятия в кадетском клубе «Орленок» (5-7 классы): «Основы военной службы», «Основы выживания в чрезвычайных (экстремальных) условиях», «История вооруженных сил», «Математическая логика», «Говорим по-немецки (второй иностранный язык)».

Причем все эти занятия могут быть как аудиторными, так и внеаудиторными.

Чередование занятий и распределение их в течение учебного дня и учебной недели соответствуют «Гигиеническим требованиям к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях» (СанПиН 2.4.2.2821-10).

Таким образом, использование линейного расписания создает реальные условия для индивидуализации образования.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 281 с.
2. Байбородова Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2013. – 177 с.
3. Золина Н.И., Хлопченкова А.Н. Сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в условиях модели интегративного типа: материалы опытно-экспериментальной работы лаборатории «Сельская школа». – Владимир: ВИПКРО, 2010 – 56 с.
4. Что такое нелинейная модель школьного расписания? – Режим доступа: <http://remzavodschool.org.ru/files/928.doc>

А.С. Шуванов (г. Иваново)

Размышления о значении трудового воспитания и обучения в сельской школе

Аннотация. Важной задачей современного образования на селе является не только образование подрастающего поколения, но и сохранение самого села: желание и готовность выпускников школ оставаться и трудиться на родной земле. В статье представлены размышления автора о значимости трудового воспитания и обучения для учащихся сельской школы.

Ключевые слова: технология, технический прогресс, сельская школа, воспитание, обучение.

Annotation. An important task of modern education in rural areas is not only the education of the younger generation, but also the preservation of the village: the desire and readiness of school graduates to stay and work in their native land. The article presents the author's reflections on the significance of labor education and training for students in the rural schools.

Keywords: technology, technological progress, rural school, upbringing and education.

Время неудержимо стремится вперед, и наша жизнь с каждым годом меняется. Компьютеры, сотовые телефоны, Интернет. Все это давно появилось и в сельской школе. Надо ли девочкам уметь приготовить вкусную и полезную еду, если село рядом с городом, а там полным-полно полуфабрикатов, а мальчикам учиться забивать гвозди и чинить розетки, если можно запросто вызвать на дом мастера? Молодое поколение оказывается перед искушением пользоваться результатами чужого труда. С одной стороны, это и закономерно, но в жизни нередко возникают ситуации, в которых просто необходимы собственные навыки. В современной школе исчез предмет, который мы привыкли по старинке называть «Труд», а сейчас величаемый «Технологией».

Исчезли слова «труд», «трудиться», «труженик», «трудяга», «трудящийся». Заглянем в словарь русского языка С.И. Ожегова. Труд – целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни людей. Работа, занятие. Усилие, направленное на достижение чего-нибудь.

Может, не тратить время на этот «ненужный» предмет, а освободившиеся часы отдать, к примеру, информатике или иностранным языкам? Но где ученик начальной школы получит трудовой опыт,

представление о сельскохозяйственной технике, агротехнике и производственной деятельности людей? Как воспитать трудолюбие, уважение к людям труда, сформировать элементарные общетрудовые умения в области сельскохозяйственного, обслуживающего и технического труда, воспитать основы трудовой культуры, расширить политехнический кругозор, сформировать творческие способности? Если сельский учитель задает себе такие вопросы, то это уже половина успеха в формировании трудовых навыков.

Основа и начало трудового обучения и воспитания детей – урок. Его продолжением и развитием является многообразная внеурочная деятельность: самообслуживание, общественно-полезный производительный труд. Особенность уроков технологии в 1-4 классах – их практическая направленность (80-90% времени урока отводится на практическую деятельность учащихся). На практике приходилось видеть, какую радость испытывают дети, получив в конце урока продукт своего труда – красочную поделку. Как горд и счастлив учитель, когда ребенок не оставляет поделку в классе и не выкидывает ее за дверь, а хочет взять домой, подарить маме, папе, сестре, брату.

Сельская школа – особенная школа, поэтому и подход к её развитию должен быть особенным, учитывающим специфику земледельческого труда и тех тысячелетних производственных и национально-культурных традиций, хранительницей которых издревле была крестьянская община. Чтобы в очередной раз, по примеру прежних лет, не наломать дров, мы с самого начала должны определить приоритеты развития сельской школы, понять самим и доходчиво объяснить окружающим, какой мы хотим её видеть в 21 веке – веке высоких технологий и стремительной урбанизации.

К сожалению, технический прогресс не всегда способствует духовному развитию человека. В числе многочисленных соблазнов и иллюзий, живущих в сознании людей, не последнее место занимают заблуждения о непрестижности сельскохозяйственного труда, о невозможности полноценно жить, интеллектуально развиваться в сельской местности, о неспособности к социальной адаптации в стремительно меняющемся мире.

Село имеет свою специфику, что неизбежно накладывает отпечаток на образовательную и воспитательную деятельность.

Деятельность сельской школы изначально ориентирована на удовлетворение современных потребностей села. Её ученики должны жить интересами своей малой Родины, осознавая значимость того труда, который вкладывали и продолжают вкладывать в эту землю их отцы, деды и прадеды. Наш долг – выпускать из стен сельской

школы людей, которые не только хотят остаться жить и работать на земле своих предков, но и знают, как это делать с наибольшей отдачей для себя, для общества, для всей республики. Для этого необходимо заинтересовать выпускников сельских школ результатами сельскохозяйственного труда, его престижем, убедить в том, что любовь к земле, к отчужденному дому – не пустые слова, а духовно-нравственная основа, стержень их земного существования. Решить эту проблему можно лишь комплексно, совместными усилиями общества и государства.

Для каждого из нас Родина начинается с простых вещей, которые в обычной жизни кажутся нам настолько повседневными, что мы зачастую перестаём их замечать. Родной язык, материальные и духовные свидетельства прошлого, традиции общения и совместного проживания с людьми различной национальности и многое-многое другое, без чего невозможно полноценное человеческое существование. На осмысление всего этого богатства, на его развитие и сохранение и ориентирует в первую очередь сельская школа своих питомцев.

Думаю, излишне говорить о том, что школа на селе – это не просто образовательное учреждение, а центральная составляющая самого российского уклада жизни, стратегический резерв государства, мощный фактор развития самой деревенской жизни. Недаром в народе говорят: «Село без школы все равно, что церковь без креста».

Сельский образ жизни формирует здоровые корни российского народа. Воспитание трудовых навыков и привычек к созидательному труду должно начинаться с первого класса в школе. Считается, что умение трудиться руками нужно только рабочим. Это глубокое заблуждение наносит огромный вред подготовке технических специалистов. Ведь человек, который в детстве не проявлял интереса к технике, никогда не выберет техническое направление как профиль своей будущей деятельности. Кроме того, любая работа требует от специалиста практических навыков и умений — нужно уметь работать с оборудованием, на станке. Но, вероятно, не надо сводить технологию только к трудовым навыкам как таковым. Это ведь еще и формирование исследовательских умений, формирование технологической культуры, развитие творческого потенциала ребенка, воспитание важнейших для человека качеств: трудолюбия, упорства, дисциплинированности, ответственности.

В содержание нашего предмета должно входить и изучение материальной культуры. Было бы здорово, если бы школьные мастерские начинались с краеведческих и этнографических музеев, где были бы созданы уникальные коллекции материальной культуры, связывающие прошлое и настоящее.

Кстати, и современные нанотехнологии тоже отражаются в нашей образовательной области. Все это объединяется созидательной деятельностью детей. Ведь уроки технологии на сегодняшний день — единственные, где ребята создают собственные образовательные продукты, которые для них лично значимы. Причем многие из этих продуктов значимы и для общества. То, что делают наши дети своими руками, востребовано в детсадах, продается на ярмарках. Давно ушли в прошлое такие формы общественно полезной деятельности детей, как прополка сельскохозяйственных культур, сбор лекарственных трав, участие в уборке урожая и т.д. Ответственность и педагоги предлагают новые формы деятельности: акции «Посади дерево», операция «Чистый лес», проекты «Помоги ветерану», «Память» и т.д.

Разумеется, абсолютно правы те, кто говорит, что сельского ребенка нужно учить труду на земле и любви к сельскому образу жизни. Да, жизнь стремительно меняется, и современные дети уже не будут жить так, как жили их родители, но должно быть что-то такое, что передается от поколения к поколению и позволяет сохранять духовные ценности народа: любовь к родной земле, уважение к накопленному опыту предыдущих поколений и, конечно, любовь к труду.

УДК 37.011.33

О.В. Шуванова (г. Иваново)

Инновационные технологии как основа повышения эффективности гражданско-патриотического воспитания в условиях сельской школы

Аннотация. Представлен опыт реализации инновационных технологий как эффективного средства повышения гражданско-патриотического воспитания в условиях сельской школы. Выделяются наиболее значимые элементы воспитательной технологии, применяемые на дошкольном, начальном общем и основном общем уровнях образования.

Ключевые слова: инновационные технологии, универсальные учебные действия, системно-деятельностный подход, гражданская компетентность, сотрудничество, толерантность.

Annotation. The article describes the experience of the implementation of innovative technologies as an effective means of increasing civil and patriotic education in rural schools. The author highlights the most significant elements of educational technology used in the preschool, primary general and basic general education levels.

Keywords: innovative technologies, universal education action system-activity approach, civil competence, cooperation and tolerance.

Россия, провозгласив цели построения демократического общества, живущего в условиях современной рыночной экономики, предъявляет выпускникам системы школьного образования новые требования. Появление новых требований времени вынуждает отвечать на них модернизацией системы образования, в частности, поиском инновационных технологий обучения и воспитания, направленных на результат. Причем инновационные педагогические изменения происходят как на федеральном, региональном, так и на школьном уровне. Об этом свидетельствует и пересмотр приоритетов в определении конечных образовательных результатов, которые потребовали включения программы формирования универсальных учебных действий.

Универсальные учебные действия – это совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса, контроль и анализ качества его исполнения.

Совместная активная образовательная деятельность стала основой технологического подхода к образовательному процессу. Большинство ученых-педагогов (Ш. Амонашвили, В. Давыдов, Л.Занков, Е. Ильин, С.Т. Шацкий, В. Шаталов, Д. Эльконин и мн. др.) считает, что уже в ближайшем будущем именно технологии будут определять успех работы учителя на 80%, а индивидуальное мастерство – лишь на 20%.

Педагогическая технология, прежде всего, относится к процессу, методам, формам и средствам. Главные вопросы, на которые отвечает технология: как учить, как воспитывать, как развивать, как создать наиболее благоприятные условия для познавательной деятельности и т.п. Фактически все эти вопросы можно свести к одному, но главному: «Как действовать, чтобы результаты совпали с поставленными задачами?»

Результатом гражданского и патриотического воспитания согласно разработанной нами модели гражданина должна стать гражданская компетентность – готовность адекватно исполнять социальную роль гражданина своего государства и патриота своей Родины. Опыт исследовательской работы показал что, несмотря на длительность, процесс воспитания технологичен. Под воспитательной технологией понимается нами комплекс увязанных между собой методов, форм и средств воспитания, поддерживаемый человеческими и материальными ресурсами, направленный на создание конечного

продукта. В воспитании продукт есть заданные целью воспитания качества человека. Ни цели, ни продукт в состав технологии не входят. Они лишь задают и венчают технологию. Например, цель и результат – воспитать гражданина и патриота. Это еще не технология, даже не ее элемент, а полученный продукт. Гражданственность и патриотизм как черта человека – это уже не технология, а ее результат. Поэтому воспитательной технологией можно назвать все, что происходит и существует между целями и конечным продуктом.

За десять лет работы по гражданскому и патриотическому воспитанию школьников мы выделили наиболее эффективные элементы воспитательной технологии, которые гарантируют заданный целью конечный результат. Рассмотрим их подробнее. В соответствии с ФГОС мы применяем *системно-деятельностный подход* к образовательному процессу. Об особенностях такого подхода истории педагогики известно давно. Так, Л.Н. Толстой говорил, что если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений. Л.С. Выготский отмечал, что учить надо не только и не столько знаниям, а умению самостоятельно приобретать знания и пользоваться ими. Данный подход рассматривает личность в единстве с ее деятельностью. Деятельность является предпосылкой и средством формирования гражданской позиции личности: в каком направлении человек действует, такова и направленность позиции личности. Чем активнее он действует, тем интенсивнее идет процесс формирования личности.

Позиция личности – специальный педагогический термин, который определяет отношение индивида к той социальной действительности, с которой он взаимодействует. Согласно этому определению все ценности, включенные в позицию личности, приобретают социальное измерение, вне зависимости от его источника и характера. Позиция личности есть целостное проявление как внутренних движущих сил, так и моделей поведения. Позиция личности реализуется через установки, эмоциональное отношение, убеждения, привычки, поступки и т.п. Эти структуры определяют деятельность человека. Чтобы изменить позицию личности воспитанника, необходимо изменить направленность его деятельности. Но эта направленность зависит от уже существующей позиции личности. Так возникает «заколдованный круг воспитания». Центральное место принадлежит гражданской позиции. Гражданственность ребенка формируется только в деятельности, нацеленной на благо Отчизны, соотечественников, и педагогическая цель заключается в развитии этой мо-

тивации. Гуманность воспитанника является следствием совершаемых им добрых дел в пользу других. Позиция личности в школьном возрасте определяется новыми отношениями со взрослыми. Деятельность вместе со взрослыми на благо других людей формирует социально значимую позицию. Главный стимул такой деятельности – ее результативность. Результат – источник новых потребностей, новых стремлений к деятельности, и так виток за витком формируется и укрепляется новое отношение к действительности, гражданская позиция «взрослеет» вместе с учеником.

Деятельностный подход носит личностно-ориентированный характер, делает упор на социальную связь со взрослыми, становится фактором позиции личности. Именно связь со взрослыми раскрывает роль возрастных ступеней: каждому возрасту характерно единство внешних и внутренних компонентов развития личности.

В дошкольном возрасте ребенок уже различает собственную деятельность и деятельность взрослых; благодаря глобальной потребности к подражанию, он строит сюжетные игры, которые становятся его ведущей деятельностью. В игре дошкольник исполняет роль взрослых, т.е. принимает определенные нормы поведения, которыми он выражает имеющуюся позицию личности и усваивает новые ценности и мировоззренческие ориентиры. Поэтому мы широко используем игровые и продуктивные технологии воспитания гражданственности. Например, игры-праздники «Хорошо осенью в России», «День единства народов РФ», «В гостях у березки», «Цветы добра», семейные проекты «Богатыри земли Русской», генеалогические проекты «Корни моей семьи на русской земле», исторические альбомы «Защитники Отечества», тематические занятия «Я и мои права и ответственность за них», фотоальбомы «Моя малая Родина» и т.п.

Младший школьник охотно включается в труд на пользу других. Осознание того, что его труд нужен взрослым, что своим трудом он может участвовать в усовершенствовании мира, пока своей малой Родины (поселка, школьной территории, школы и т.п.) – важный фактор развития его гражданской позиции. В этот период мы активно используем проектно-исследовательскую деятельность, гуманно-личностную технологию Ш. Амонашвили.

Развитие позиции личности в подростковом возрасте определяется новыми отношениями со взрослыми – потребностью социального самоутверждения, чувством взрослости, ответственности, в том числе и гражданской. Основную воспитательную функцию в этом возрасте играет совместная деятельность со взрослыми. Хорошие результаты дают такие воспитательные технологии, как социальные

проекты «Взрослые и дети в меняющемся мире», «Ассоциированные школы ЮНЕСКО», «Школа правовой культуры».

Ситуацию в годы ранней юности характеризует необходимость выбрать гражданско-социальный и профессиональный идеал, найти свое место во взрослой жизни. Основные факторы становления и развития позиции личности – общение с ровесниками, участие в социальной деятельности гражданско-патриотической направленности. Ведущими для этой возрастной группы стали учебно-информационные сборы «Мы – миротворцы», которые школа при поддержке администрации Ивановского района Ивановской области организует уже двенадцать лет подряд. За эти годы накоплен уникальный опыт воспитания гражданственности и патриотизма в условиях коллективной творческой деятельности в разновозрастных группах школьников.

Приписываемая каждому возрасту деятельность не абсолютизируется нами, а рассматривается как движущая сила, определяющая позицию личности через внутренние факторы, индивидуальную возрастную активность, характер социальных и гражданственных отношений, сформировавшихся на предыдущих этапах развития.

Педагогическая идея заложена в *модели общественного сотрудничества*, в которой основанное на праве, законе, принципах толерантности и критериях гражданственности объединение детей и взрослых даст возможность каждому пройти «школу гражданского воспитания», выступая как сограждане и партнеры в совместных проектах и акциях, в общении и деятельности, обогащая друг друга опытом совместного ответственного взаимосогласованного решения жизненно важных для поселка и отдельных граждан проблем. Отношения взрослых и детей мы выстраиваем по следующей схеме:

1. Педагогика сотрудничества в условиях деятельностного подхода (в начальной школе учитель – старший друг и помощник, помощь в овладении новой социальной ролью – ученик, приучение и привыкание к школьным правилам жизнедеятельности. Развитие любознательности).

2. Формирование мотивации учения и познавательных интересов. Помощь в успешном обучении. (Основная школа – учитель – товарищ. Поддержка в стремлении быть успешным. Обучение самосовершенствованию, самоопределению, самообразованию. Обучение самоконтролю, самоанализу, самооценке, ответственности. Сотоварищество в развитии активной гражданской позиции.)

3. Старшая школа. Учитель + ученик = сотрудники (трудятся вместе). Сотворчество в познании мира. Обучение исследовательским и самостоятельным формам работы. Партнерские отношения в

учебной и познавательной деятельности. Воспитание жизненной позиции - «умение жить в мире непохожих людей и идей».

Воспитательная модель выстроена с использованием технологии сотрудничества. В основе технологии используется бинарная деятельность педагога и ученика. Бинарный характер работы учителя и ученика – это сотрудничество. Такая организация совместной деятельности по формированию гражданской компетентности личности не только вызывает положительный отклик детской аудитории, но и подчеркивает, что учиться быть настоящим гражданином необходимо сегодня не только школьникам, но и взрослым, которые тоже имеют еще небольшой опыт жизнедеятельности в условиях демократии.

Особенностью нашей модели воспитания является наличие активного центра гражданского воспитания, ведущей в котором стала *толерантность*. Являясь активным центром рассматриваемой модели воспитательной технологии, он наиболее выразительно подчеркивает нравственное содержание и гражданскую направленность данной воспитательной системы. В качестве активного центра толерантность направляет функционирование всей воспитательной системы, определяет практическую линию выстраивания взаимоотношений детей и взрослых.

Активный центр воспитательной системы отражает заинтересованность в формировании гражданско-патриотической позиции детей и взрослых через миротворческое воспитание, сближение культур мира и ненасилия, свободы и ответственности прав, предоставленных гражданину.

Раздел 8. Информационные технологии

УДК 37.011.33

Д.С. Клячин (г. Иваново)

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках гуманитарного цикла

Аннотация. Рассматриваются возможности использования информационно-коммуникационных технологий на уроках гуманитарного цикла. Автором приводятся примеры использования информационно-коммуникационных технологий на разных этапах урока. Осуществляя поиск информации, обрабатывая её, учащийся становится субъектом учебной деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мультимедиа технологии, интернет-ресурсы, мобильный класс.

Annotation. The article examines the possibility of using information and communication technologies at lessons of a humanitarian cycle. The author gives examples of the use of information and communication technologies at different stages of the lesson, which will help improve the efficiency of absorption of new material. By searching for information, processing it, the student becomes the subject of educational activity.

Keywords: information and communication technology, multimedia technology, Internet resources, a mobile classroom.

В настоящее время современные информационные технологии занимают все большее пространство, расширяются сферы их применения, ежедневно увеличивается объем накопленной информации. Для получения всего спектра информации человеку достаточно выйти в Интернет. Особое влияние IT-технологии оказывают на наших детей. Ребенок ежедневно воспринимает мощный поток информации, получаемый из интернет-источников, СМИ, рекламы, электронных игр. Учащиеся основной школы являются уверенными пользователями ПК, и поэтому учителю, учитывая реалии дня, необходимо использовать в обучении информационные коммуникационные технологии.

Как показывает мониторинг, значительная часть учителей, в том числе и учителя нашей школы, используют классический набор дидактических методов и средств обучения (учебник, тетрадь, доска, мел, голос учителя). При этом очень редко привлекаются современные средства преподавания на разных этапах урока, что могло бы значительно повысить эффективность урока.

Как заместитель директора по информатизации учебно-

воспитательного процесса занимаюсь разработкой системы компьютерных возможностей, которые можно и нужно применять на разных этапах урока.

Рассмотрим применение ИКТ на уроке поэтапно (по схеме классического урока):

1. Пример организации проверки выполнения домашнего задания. С помощью контроля может быть установлена степень усвоения материала: запоминание прочитанного в учебнике, услышанного на уроке, узнанного при самостоятельной работе, на практическом занятии и воспроизведение знаний при тестировании. Так, для решения дидактической задачи этапа проверки домашнего задания можно использовать:

1) мультимедиа технологии:

- презентация-контроль - для организации самопроверки, взаимопроверки домашнего задания или заданий для первичного закрепления можно использовать презентацию-тест, в конце указать критерии оценивания работы (PowerPoint);

- презентация-тест с анимацией - содержит формулировку задания и варианты ответа, с помощью анимации отмечается правильный ответ или отбрасываются неверные (PowerPoint);

- презентация-тест с гиперссылками - содержит формулировку задания и варианты ответа, с помощью гиперссылки организуется переход на слайд с информацией о правильности выбора ответа. В случае правильного выбора осуществляется переход на следующий вопрос; если же ответ неправильный, происходит возврат на этот же вопрос (PowerPoint).

2) раздаточный материал: тесты (Excel) (Word); карточки (Word); кроссворды (Excel); самостоятельные работы (Word); контрольные работы (Word).

3. Самостоятельно создание учителем теста по шаблону с помощью специальных программ (MyTest X, TestMan, Мастер Тест и т.д.).

II. Пример организации объяснения нового материала с помощью ИКТ. При изучении нового материала наглядное изображение является зрительной опорой, которая помогает наиболее полно усвоить подаваемый материал. Соотношение между словами учителя и информацией на экране может быть разным, и это определяет пояснения, которые дает учитель, а также позволяет усвоить вдвое больше информации, поскольку на слух воспринимается одна информация, а зрительно – другая.

Для решения дидактической задачи данного этапа мы используем:

1) мультимедиа технологии:

- презентация-лекция - демонстрация слайдов, содержащих иллюстрации, тезисы, видеоролики или звук для объяснения нового материала, обобщения, систематизации (PowerPoint), в данном случае используются презентации с целью познакомить учащихся с объектом или явлением, процессом;

- видеофрагменты фильмов;

- презентация-модель - с помощью анимации создается модель какого-либо процесса, явления, наглядного решения задачи (PowerPoint);

- слайд-шоу - демонстрация иллюстраций с минимальным количеством текста, с наложением музыки, с установкой автоматической смены слайдов, иногда с циклическим повторением слайдов (PowerPoint);

- изображение - корректировка фотографий, отсканированных изображений, раскрашивание изображений (PhotoShop);

- коллаж - создание собственных оригинальных ребусов, изображений (PhotoShop);

- видеоклип - на основе фотографий, видео- и звуковых файлов; с использованием эффектов и переходов, создается демонстрационный ролик (Movie Maker, Sony Vegas).

2) компьютерные технологии: диаграммы (Excel); схемы (Excel); таблицы (Word).

III. Пример организации закрепления и систематизации знаний.

Систематизация и закрепление материала необходимы для лучшего запоминания и четкого структурирования. С этой целью в конце урока проводим обзор изученного материала, подчеркивая основные положения и их взаимосвязь. При этом повторение материала происходит не только устно, но и с демонстрацией наиболее важных наглядных пособий на слайдах, выполнение тестов на компьютере.

Для решения дидактической задачи данного этапа можно использовать:

1) мультимедиа технологии:

- презентация-задание, которая содержит формулировку задания, с помощью анимации организуется поэтапное решение задания и ответ (PowerPoint);

2) мобильный класс:

- задание группе по составлению текста к слайдам презентации (PowerPoint) или подбор иллюстративного сопровождения для текста (PhotoShop, PowerPoint);

3) Интернет-ресурсы.

IV. Пример использования ИКТ при выполнении проектной работы. Дидактическая задача состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний из различных предметных областей.

Показатели реального результата решения задачи: развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, умения увидеть, сформулировать и решить проблему.

Учащиеся выполняют исследовательскую часть проекта, получая и систематизируя данные (Интернет, электронный учебник, электронная библиотека); оформляют портфолио проекта (Word); работают над созданием продукта проекта – буклеты, презентации, проспекты и т.п. (Word, Excel, Publisher, PowerPoint).

Поиск информации в Интернете может сопровождать такие виды учебной работы, как: написание рефератов, сбор материала по теме, иллюстрирование своих текстов материалами из Интернета.

Таким образом, творческий подход позволит педагогу максимально эффективно использовать в своей работе богатый инструментарий, представляемый современными компьютерными технологиями. Уроки с использованием ИКТ повышают учебную мотивацию, а, следовательно, и интерес к предмету. При активном использовании ИКТ успешнее достигаются общие цели образования, легче формируются компетенции в области коммуникации: умение собирать факты, их сопоставлять, организовывать, выражать свои мысли на бумаге и устно, логически рассуждать, слушать и понимать устную и письменную речь, открывать что-то новое, делать выбор и принимать решения.

УДК 372.857

Т.В. Немцева (г. Ярославль)

Использование интерактивной доски в преподавании биологии в школе

Аннотация. Современный учитель в своей профессиональной образовательной деятельности использует различные современные интерактивные средства обучения. При использовании интерактивной доски значительно повышается эффективность урока за счет наглядности изучаемого материала; возможности показа сложных процессов и объектов в динамике их виртуального изменения, моделирования, конструирования, эксперимента.

Ключевые слова: интерактивная доска, интерактивные средства

обучения, эффективность.

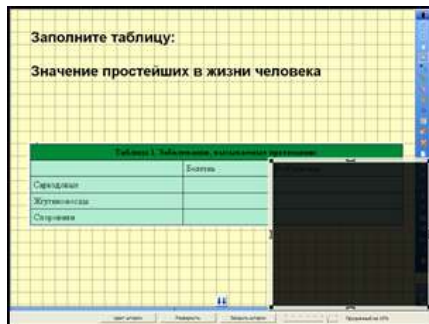
Annotation. The modern teacher in their professional educational activities uses a variety of advanced interactive learning tools. When using the interactive whiteboard significantly increases the efficiency of the lesson at the expense of clarity of the material being studied; the possibility of showing the complex processes and objects in their virtual dynamics change, modeling, design, experimentation.

Keywords: interactive board, interactive learning tools, efficiency.

Интерактивная доска позволяет *обобщить и систематизировать объемный материал* за один урок, *привлечь и активизировать внимание и мышление* на уроках повторения, *мобилизовать учащихся*, объясняя новый материал. Использование интерактивной доски существенно изменяет занятие учителя и учащихся, осуществляется *деятельностный подход к изучаемому материалу*.

Интерактивная доска позволяет использовать различные приемы работы на уроке биологии.

1. **Исправление ошибок.** Упражнение на исправление ошибок или на определение лишнего слова в группе слов (рисунков) может быть дано с целью закрепления материала.



2. **Работа с таблицами.** Поэтапное заполнение таблицы с использованием инструмента шторка или непрозрачного экрана может использоваться при изучении нового материала, обобщения и систематизации, а также контроля знаний.

3. Работа со схемами.

1. Данный прием позволяет структурировать изученный материал, дает возможность его обобщения и дальнейшего сравнения объектов, явлений, формирует у учащихся надпредметные навыки систематизации, обобщения и сравнения. При этом проводится индивидуальное заполнение схемы одним учеником или несколькими, а затем фронтальная проверка выполнения задания.

2. Задание используется на этапе актуализации знаний, с целью повторения и узнавания объектов. В начале урока создается проблемная ситуация, разрешение которой осуществляется учителем совместно с учениками.

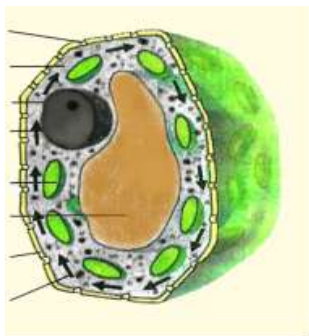
Определите, какое царство будет изучено на уроке?



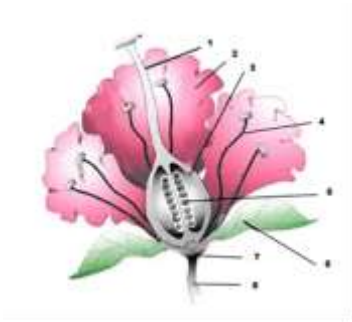
3. Заполнение недостающих звеньев схемы.

4. Работа с изображениями.

1. При изучении нового материала поэтапное открытие структурных компонентов и их изучение позволяет выдавать новый материал порциями, что улучшает его усвоение. Таким же образом можно рассказать о приборах, явлениях, процессах и законах.



2. Сходное задание может использоваться и при обобщении и проверки знаний по строению объектов, в том случае применяется прием подстановки правильных ответов, либо надписи к рисунку с помощью инструмента *перо*



- пестик
- венчик
- завязь
- чашелистики

3. При обобщении и контроле знаний сравнение (может быть множественное) объектов рисунка и занесение результатов в таблицу поможет учащимся структурировать изученный материал, закрепить свои знания, а также отработать умение сравнивать объекты, выявляя сходства и отличия.

Пример: Сравните строение растительной и животной клетки, внесите данные в таблицу

Сходства	Различия

4. Выбор нужных объектов из множества с последующей проверкой правильности выполнения задания. Данное задание позволяет провести сравнение характеристик объектов, используя знания, а далее сделать осознанный выбор.

Какие из предложенных клеток являются растительными?



5. Задания на выявление соответствий.

1. Соотнесение названий или характеристик можно осуществить с помощью инструмента *Выделенный элемент*.



2. Соотнесение названий с помощью линий инструмента *маркер*, *линии*.



Данный прием позволяет выработать умение обобщения знаний, выявления причинно-следственных связей и т.п., поэтому может использоваться при обобщении знаний и их закреплении.

6. Задания на установление последовательности.



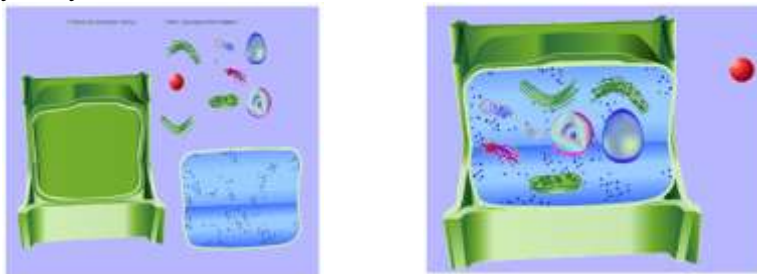
Данные задания позволяют отработать умение выстраивания систематических таксономических категорий (А), циклы развития животных (Б) (наиболее сложные темы курса биологии) в системе тренажера и контроля знаний, используя визуальные объекты.

7. Деление материала на группы. Разбивка набора слов, рисунков на группы может выполняться как перенесением каждого элемента в свою колонку, так и написанием его маркером. Задание

может быть выполнено одним учащимся у доски, остальными учащимися самостоятельно в тетради, а затем проверяется правильность выполнения.

8. Использование материалов галереи ИД.

1. В галерее представлены материалы, позволяющие учащимся моделировать; отработать знания о строении объектов; тренировать визуальную память внешнего вида объектов.



Библиографический список

1. Богомолов Ю.В. Инструменты работы современного учителя: учебные материалы нового поколения и интерактивные доски. – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5431/Itemid,88/ (13.05.2015).

2. Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий: программа Intel «Обучение для будущего»: учеб.- методическое пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 540200 (050200) «Физико- математическое образование» / [под ред. Е. Н. Ястребцева ; пер. с англ. Ники Кожевниковой, Дмитрия Ханина, Татьяны Кнышевой]. – М: Интуит.ру, 2006. – 168 с. : ил. - (Учебно-методическое пособие).

УДК 372.882

Н.В. Паршукова (г. Рыбинск, Ярославская область)

Использование букридера на уроках литературы

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования электронных книг (букридеров) на уроках литературы. Рассматривается специфика моделей типа Ritmix RBK-600 и возможности работы с ними в рамках учебного процесса. Приводится пример задания с использованием букридера.

Ключевые слова: литература, урок, школа, электронная книга, текст, возможности, материалы.

Annotation. This article deals with the use of electronic books (book readers) at literature lessons. Specifics of models type Ritmix RBK-600 and the possibility of working with them in the instructional process. The example of bookreader usage is displayed.

Keywords: literature, lesson, school, eBook, text, possible, materials.

В русской культуре литература всегда занимала особое место, однако сегодня в сознании молодого поколения произошло существенное изменение ориентиров, что повлекло за собой, среди прочего, снижение интереса к изучению литературы. Это стало одной из главных проблем современного образования. Средства массовой информации заменили книги, произведения русской классической литературы читаются в кратком изложении, у большинства учащихся нет интереса к слову, к личности писателя. Учитель литературы вынужден искать такие средства и приемы, которые в первую очередь помогут вызвать интерес к чтению произведений и ведению «диалога» с автором. Среди таких средств особое место занимает электронная книга (bookreader).

Очевидно некоторое превосходство электронной книги над бумажной – по крайней мере, в сфере обучения. Ученики, работающие с букридерами, вполне способны выполнять не только те задания, которые другие выполняют, работая с «бумажной» книгой: выделять ключевые слова, цитаты, фиксировать комментарии и т.д.; букридер позволяет значительно увеличить вариативность заданий и обеспечить индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

Современная электронная книга (e-book) может содержать все ключевые произведения школьной программы, биографии и портреты писателей, иллюстративный материал; позволяет проигрывать аудиофайлы, т.е. предоставляет возможность работать с аудиокнигой и звуковыми иллюстрациями. С помощью ридеров можно создать вокруг литературного произведения дополнительный контент, обеспечивая работу с интертекстом без использования дополнительных технических устройств.

Сегодня в российские школы поступили электронные книги, основанные на применении технологии электронных чернил (E-Ink), как, например, модель Ritmix RBK-600. На первый взгляд кажется, что отсутствие полихромности – один из серьезных недостатков такой книги. (Дисплеи, основанные на цветных электронных чернилах, пока относятся к продукции экспериментального характера, кроме того, считается, что электронные цветные чернила значительно хуже влияют на зрение.) Большинство пользователей букридеров в школе считают, что электронные книги на электронных чернилах можно

считать вполне приемлемым вариантом для процесса учебы. Так, родители учащихся выражают мнение, что основное преимущество учебника, основанного на технологии E-Ink, заключается в простоте переноски и полной безопасности для глаз. Ученики же считают, что такие книги помогают не «утяжелять» свой портфель дополнительной литературой.

Букридеры наиболее органично «выглядят» на уроках литературы. Однако в большинстве случаев их применение сводится к тому, что они просто заменяют «бумажные» книги. Конечно, в этом есть свои плюсы: исключены случаи, когда ученик не работает на уроке, потому что забыл книгу. Предварительная работа с электронными книгами занимает много времени. Тем не менее, такое применение букридеров все-таки не требует разработки специальной методики и немногим отличается от работы с традиционной книгой.

Другое дело, если педагог настроен использовать электронное устройство «по максимуму». Конечно, bookreader не компьютер и даже не электронный планшет: нельзя рассчитывать на работу с мультимедийными презентациями, видеофрагментами, с Интернет-ресурсами. Тем не менее, ридер все-таки предоставляет больше возможностей на уроке, нежели «бумажная» книга. Так, модели типа Ritmix RBK-600 позволяют загружать и использовать не только текстовые файлы, но и изображения (правда, только черно-белые), и аудиофайлы. Это позволяет обеспечить дифференцированный подход на уроке практически к каждому ученику. Задания могут быть распределены и по группам: пока одна группа выполняет анализ текста (эту работу можно выполнять и с традиционной книгой, учебником), другие могут сравнить свое восприятие с тем, как это произведение «слышат» и «видят» другие (просмотрев иллюстрации к тексту, прослушав его аудиозапись в исполнении профессиональных актеров или даже самого автора, положенным на музыку или в музыкальном сопровождении), и сделать собственные выводы, рассказать о своем впечатлении от прослушанного. Результаты работы каждой группы могут быть изложены в письменном виде или озвучены на уроке. В итоге произведение может быть рассмотрено с разных сторон, у обучающихся (да и у педагога) может появиться новый взгляд на «привычный» текст.

Остановимся коротко на том, какой материал можно подготовить к урокам литературы с применением модели Ritmix RBK-600. Тексты желательно использовать небольшого объема. Их характер должен предоставить возможность работать и с иллюстрациями, и со звуковым сопровождением, в противном случае гораздо удобнее работать с традиционным «бумажным» вариантом. Кроме того, есть

смысл «загрузить» в ридеры дополнительные справочные материалы, пояснительные статьи к конкретным произведениям, терминологические словари, планы и схемы различных видов работ с текстом (комплексный анализ, сочинения разных видов, отзыв, рецензия и т.д.).

Иллюстративный материал, к сожалению, можно использовать с известными ограничениями – изображения должны быть изначально монохромными, а задания на работу с иллюстративным материалом не должны быть рассчитанными только на развитие эмоциональной сферы. В качестве приемлемого материала можно порекомендовать книжные иллюстрации – черно-белые рисунки и гравюры, а также репродукции монохромной живописи. В остальных случаях, когда соответствующее теме черно-белое изображение отсутствует, можно использовать только репродукции и фотографии хорошо узнаваемых произведений искусства, т.к. на моделях типа Ritmix RBK-600 все изображения будут демонстрироваться в передаче различных оттенков серого, и не более.

Самые интересные возможности на уроках литературы предоставляет работа с букридером, используемым в качестве аудиоплеера. Модели типа Ritmix RBK-600 дают возможность читать текст и одновременно прослушивать аудиофайлы, что позволяет обеспечивать комплексную работу с произведением художественной литературы. Нужно сказать, что многие произведения изначально предполагают необходимость дополнительного знакомства со звуковым сопровождением. В качестве примера можно назвать такие «программные» произведения, как «Моцарт и Сальери» А. С. Пушкина, «Бесприданница» А. Н. Островского, «Гранатовый браслет» А. И. Куприна... В этих произведениях музыка не только буквально «звучит» со страниц, но и прямо влияет на понимание характеров героев, является частью символики текста. (Попутно заметим, что ситуация со знанием школьниками классической музыки еще более плачевная в сравнении даже со знанием произведений литературы.) Вниманию учащихся также можно предложить фрагменты радиоспектаклей по произведениям литературы. Очень продуктивна работа со звуковым сопровождением при изучении лирики – сам жанр сформировался в лоне музыки и до сих пор не утратил тесных связей с этим видом искусства. В этом случае для прослушивания можно предложить разные варианты – стихотворения в исполнении самого автора (если сохранились такие записи), художественное чтение в исполнении профессиональных актеров с музыкальным сопровождением и без него, наконец, песни и романсы на стихи. Наконец, есть раздел литературы, для изучения которого использование букридера

с функцией аудио-плеера просто необходимо. Это фольклор. Все его жанры изначально существовали (и существуют) в устной форме, поэтому крайне желательно знакомить учащихся именно с аудиозаписями (в дополнение к текстам) произведений устного народного творчества. Особенно это касается народной песни во всех ее жанровых разновидностях.

Дополнительные возможности предоставляют ридеры при изучении зарубежной литературы. При соблюдении всех рекомендаций, относящихся к литературе на русском языке, при изучении творчества зарубежных авторов букридер позволяет школьникам познакомиться с произведениями на языке оригинала, а также с разными вариантами их переводов.

К сожалению, формат данной статьи не позволяет представить вниманию читателей полноценные материалы разработок уроков литературы с использованием ридеров, поэтому в качестве примера приведем лишь небольшой фрагмент, посвященный маленькой трагедии А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери» (задания выполняются учащимися по выбору):

1. Прочитайте одну из «Маленьких трагедий» А. С. Пушкина – «Моцарт и Сальери» или послушайте ее в актерском исполнении. Рассмотрите иллюстрации к трагедии. Какие эпизоды они иллюстрируют? Сделайте подписи к каждой иллюстрации, используя цитаты из текста. Какими предстают Моцарт и Сальери на рисунках М. Врубеля? А какими запечатлели их художники на портретах? Какая из иллюстраций вам особенно понравилась (или не понравилась)? Почему?

2. Прочитайте одну из «Маленьких трагедий» А. С. Пушкина – «Моцарт и Сальери», с комментариями. Каких композиторов, какие музыкальные произведения упоминает Сальери? Выпишите фамилии композиторов, познакомьтесь с примерами их музыкального творчества, с их краткими биографиями. О каких музыкальных предпочтениях Сальери это говорит? Почему к этим композиторам он не испытывает зависти? Познакомьтесь с музыкой В. А. Моцарта. Почему Сальери называет его Богом?

3. Прочитайте одну из «Маленьких трагедий» А. С. Пушкина – «Моцарт и Сальери», с комментариями. После выхода в свет «Маленьких трагедий» некоторые из современников упрекали Пушкина за то, что он оклеветал Сальери. Разделяете ли вы эту точку зрения? (Отвечая на вопрос, познакомьтесь с биографией композитора А. Сальери, рассмотрите его портреты, послушайте фрагменты из его произведений; познакомьтесь также с разными версиями современных исследователей, объясняющими тайну смерти В. А. Моцарта.) Как автор отно-

сится к своему герою?

В заключение хочется отметить, что использование букридеров при изучении произведений литературы в школе может быть плодотворным не только на уроках, но и во внеурочной деятельности, в том числе при работе над проектами.

Библиографический список

1. Аптекина Е.А. Методика использования электронной книги на уроках русского языка и литературы. – Режим доступа: <http://msk.ito.edu.ru/2010/section/71/2653/index.html>

2. Афанасьева Г.К. Опыт использования интерактивных мультимедийных электронных учебников в общеобразовательных учреждениях Республики Татарстан. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=3411e1eafdb034706ee7e020c9971218&url=http%3A%2F%2Fwww.gosbook.ru%2Fsystem%2Ffiles%2Fdocuments%2F2012%2F09%2F19%2FAfanasieva.pdf>

3. Плотнокова В.В. Использование электронных книг на уроках литературы. – Режим доступа: <http://ито-ростов.рф/2013/section/210/97489/>

УДК 37

И.В. Шарова (г. Шуя, Ивановская область)

Использование сервиса Web 2.0 «Toondoo» как средства формирования познавательного интереса обучающихся 5-х классов к математике

Аннотация. Рассматриваются возможности сервисов Web 2.0 в процессе обучения математике. Приводятся способы использования сервиса Web 2.0 «Toondoo» для формирования познавательного интереса школьников на уроках математики в 5 классе.

Ключевые слова: познавательный интерес, сервисы Web 2.0.

Annotation. The article discusses the possibilities of Web 2.0 services in learning mathematics. Describes how to use Web 2.0 service "Toondoo" for the formation of cognitive interest of pupils in mathematics lessons in grade 5.

Keywords: cognitive interest, Web 2.0 services.

Проблема активизации обучающихся на уроках, формирование и развитие у них познавательного интереса всегда были актуальными. В связи с введением в образовательный процесс Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) проблеме

формирования познавательного интереса стало уделяться еще большее внимание.

Важным периодом для формирования познавательного интереса к математике является младший подростковый возраст. Именно в этот период происходит смена положения ребенка среди окружающих, его отношение к самому себе, к своему привычному окружению, занятиям, в том числе и к познанию. При переходе из начальной в среднюю школу изменяются ситуация, образовательное пространство, в которых протекает познавательная деятельность младшего школьника.

В 5 классе процесс обучения математике начинается с длительного повторения тем, которые дети должны были усвоить в начальной школе. Так, согласно широко используемому на практике учебнику Н.Я. Виленкина большая часть первого полугодия отводится повторению, пройденного в начальных классах материала. Лишь в конце полугодия вводится понятие «дроби». Ученики знакомятся с другим подходом к этому понятию, вводятся понятия «правильная дробь», «неправильная дробь», «смешанное число», сложение и вычитание дробей. Это обуславливает снижение познавательного интереса к математике, формальный характер повторения.

К педагогическим средствам, оказывающим влияние на познавательные мотивы учащихся, можно отнести различные приемы, связанные с содержанием учебного материала и с организацией учебной деятельности школьников.

Однако важная роль в решении проблемы формирования познавательного интереса отводится и новым современным информационным технологиям. Работы А.А. Кузнецова, И.В. Роберт [7] и др. посвящены реализации возможностей средств информационных и коммуникационных технологий для совершенствования педагогического процесса и повышения мотивации обучения. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках помогает разнообразить процесс обучения математике, активизирует внимание и познавательную деятельность учащихся, стимулирует мотивацию учащихся, повышает интерес к предмету. Использование ИКТ расширяет возможности учителя для создания дидактических материалов по математике.

В последнее время большое внимание уделяется использованию сервисов Web 2.0 в образовательном процессе. Web 2.0 – второе поколение сетевых сервисов, действующих в Интернете.

Среди особенностей сервисов Web 2.0 можно выделить простоту их использования, доступность, надёжность, широкие возможности создания собственных материалов, как индивидуально, так и

коллективно. Работа с сервисами не требует знания языков программирования, специализированных инструментов для разработки Интернет – страниц, так как большинство сервисов Web 2.0 предлагают пользователю удобный, дружелюбный интерфейс, освоить который может каждый уверенный пользователь персонального компьютера. В настоящее время в сети Интернет представлено огромное количество серверов, предоставляющих услуги Web 2.0 сервисов, в том числе и педагогической направленности. Особенности использования сервисов Web 2.0 в процессе обучения уделяли А. Наумов, Е.Д. Патаракин [3; 6].

К преимуществам применения сервисов Web 2.0 в процессе обучения математике можно отнести следующие:

- наличие огромного выбора дидактических интернет-предложений по математике, что позволяет значительно разнообразить занятия и домашние задания, сделать их более эффективными, а также повысить интерес обучающихся;
- возможность по-новому организовать работу обучающихся;
- обеспечение более быстрого темпа выполнения многих видов традиционных заданий;
- ориентирование на новую модель образования, в центре которой стоит обучаемый и глобальные образовательные ресурсы;
- использование новых технологий обучения, основанных на современных возможностях сети Интернет.

Сервис Web 2.0 Toondoo (<http://www.toondoo.com/>) позволяет создавать дидактические материалы, используя формат комикса.

Для работы в сервисе Toondoo не требуются никакие предварительные знания в области цифровых технологий, необходимо только уметь работать компьютерной мышью.

Сервис обладает большими возможностями: позволяет пользователям создавать комиксы, используя собственные фотографии и картинки или использовать галерею уже готовых персонажей, фонов и предметов обстановки, а также добавлять «речевые облачка», вставлять готовые комиксы в блоги или на сайты, отправлять их по электронной почте. Сервис предоставляет возможность выбрать расположение «кошек» Вашего комикса, как и их количество (до трех в одном комиксе), а также можно собрать целую книгу с перелистывающимися страницами из уже созданных Вами комиксов. На сайте проводятся соревнования на лучший комикс, поэтому в любое время можно вдохновиться идеями, просмотрев чужие работы, пообщаться с участниками, оценить их работы, предложить внести в них какие-либо изменения или просто показать свои.

Среди недостатков сервиса можно выделить отсутствие автоматического сохранения изображений; название и комментарий к комиксу записывается только на английском языке, поэтому поиск комиксов по названиям может быть затруднен.

С помощью сервиса Web 2.0 Toondoo нами был создан комикс «Ленивая принцесса» <http://www.toondoo.com/ViewBook.toon?bookid=452729>) по мотивам математической сказки «Ленивая принцесса», взятой из сборника «Нескучная математика» [4]. Комикс можно использовать на уроке математики в 5 классе при изучении темы «Деление» или предложить посмотреть комикс детям дома перед изучением темы, чтобы сформировать интерес обучающихся. Если у детей нет возможности выйти в Интернет и посетить данный сервис, комикс можно распечатать. Комикс можно использовать в начале урока, чтобы сформировать интерес к теме. Так как тема «Деление» изучалась пятиклассниками в начальной школе, большинство учащихся убеждены, что ничего нового они не узнают. Необходимо показать детям, что изучение данной темы не будет являться для них обычным повторением. Таким образом, уже вначале урока у ребят формируется интерес к изучаемой теме, что способствует проведению насыщенной и плодотворной работы в течение всего урока. Комикс можно использовать в качестве домашнего задания. Детям можно дать задание составить свой комикс со своими героями на заданную тему. На следующий урок можно предложить школьникам обменяться ссылками на комиксы и оценить комиксы друг друга. Для комиксов доступна функция комментирования. Комикс можно использовать и на этапе изучения нового материала: предложить детям самостоятельно поработать с комиксом, разобрать и решить задачу, описанную в комиксе.

Сервис Toondoo как средство формирования познавательного интереса привлекает своей красочностью. Сервис позволяет организовать индивидуальную или групповую творческую работу обучающихся. Можно также предложить ученикам самим придумать сказку по теме и создать комикс. Созданные комиксы обучающиеся могут потом посмотреть друг у друга, прокомментировать их. Придумывая своих персонажей и обстоятельства, в которые те попадают, ученики не просто сочиняют и фантазируют, а моделируют и проигрывают разные жизненные ситуации, ведь персонажи комиксов могут «разговаривать» и «самовыражаться». Формат комикса предполагает не просто коллекцию статических картинок, а динамичное сценарное развитие. В любом случае этот вид задания может рассматриваться как творческая и продуктивная работа учеников, способствующая поддержанию познавательного интереса. Комиксы можно использо-

вать для решения проблем, «проигрывания» диалогов на самые разные темы, а также для создания комиксов-сказок, комиксов-путешествий.

Дидактические материалы, выполненные с помощью сервиса Web 2.0 «Тооndoo», позволяют учителю общаться с учащимися на современном технологическом уровне, сделать урок более привлекательным, эмоциональным и эффективным, формируют познавательный интерес к математике. Работа с сервисом позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. А материалы, оформленные с помощью веб-сервиса, гармонично вплетаются в канву конкретного урока в соответствии с намеченными целями и задачами.

Таким образом, существующие возможности сети Интернет, в том числе в виде разнообразных сервисов Web 2.0, являются благоприятными условиями образования. Созданные с помощью сервисов Web 2.0 методические и дидактические материалы могут стать современным средством для формирования познавательного интереса учащихся. Возможности веба второго поколения существенно расширяют границы представлений о современном уроке.

Библиографический список

1. Гайбуллаев Н.Р. Развитие математических способностей учащихся [Текст] : метод. пособие для учителей / Н. Р. Гайбуллаев, И. И. Дырченко. - Ташкент: Укитувчи, 1988. – 244 с.
2. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. – М.: ООО «Издательство «Вербум – М», ООО «Издательский центр «Академия», 2003. – 432 с.
3. Наумов А. Образование 2.0 стучится в дверь...откроем? // Компьютерра. – 25.11.2008. – №44; То же // Компьютерра Online: электрон. журн. – URL: <http://offline.computerra.ru/2008/760/388331>
4. Нескучная математика. – URL: http://s_96.edu54.ru/DswMedia/kur1.pdf
5. Осинская В.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках математики в 9-10 классах. — К.: Рад. школа, 1980. – 143с.
6. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. – 2-е изд., испр. – М: Интуит.ру, 2007. – 64 с.
7. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования.— М.: Школа-Пресс, 1994. — 205 с.
8. Рогановский Н.М. Методика преподавания математики в средней школе. - Минск: Высш. шк., 1990. - 364 с.

9. Самостоятельная работа учащихся средней школы в процессе обучения математике: учебное пособие / Н.И.Чиканцева; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина; под ред. В. И. Мишина. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – 65 с.

10.Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. - М.: Просвещение, 1983. - 142 с.

11.Шуба М.Ю. Занимательные задания в обучении математике. - М.: Просвещение, 1995. - 222 с.

Раздел 9. Организационно-управленческие технологии

УДК 371

А.В. Золотарева (г. Ярославль)

Подходы к определению технологии управления образовательной организацией

Аннотация. Представлен авторский подход к определению технологии управления образовательной организацией; показано управление как целостное системное явление; дан обзор степени разработанности проблемы технологий управления образовательной организацией в современной науке; рассмотрено понятие «технология управления» с позиции процессного, комплексного, ситуативного, интегративного, системного подходов; предложена авторская классификация технологий управления.

Ключевые слова: система образования; образовательная организация; управление образовательной организацией; технологическая культура руководителя; технология управления.

Annotation. The article presents the author's approach to the definition of the technology of managing the educational organization; It is shown as a complete management system phenomenon; the extent of a problem of technology of management in educational organization in modern science is reviewed; The concept of "technology of managing" from the perspective of the process, a comprehensive, situational, integrative, systems approach.

Keywords: education; educational organization; management of educational institutions; technological culture of the head; technology of managing.

Современное образование в России выходит на более высокий технологический уровень. Это относится не только к организации образовательного процесса, но и к процессу управления образовательной организацией. Культура и искусство управления предполагает не только опыт руководителя, но, прежде всего его высокую методологическую культуру. Методологическая культура руководителя как интегральная характеристика степени владения современными методологическими знаниями, подходами, технологиями, управленческими и диагностическими умениями предполагает не только владение знаниями в области управления, но и умением выбирать и реализовывать оптимальные технологии в управленческой практике.

Рассматривая управление как целостное системное явление, мы можем дать ему следующие характеристики:

1. *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.

2. *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 организации в целом.

3. *Система управления как совокупность взаимосвязанных конкретных управленческих действий.* Мы рассматриваем систему управления организацией как многоуровневую модель управленческих 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.

4. *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.*

Технология является знанием о способах преобразовательной деятельности, выбор которых зависит от мировоззрения, мышления, образования, этики и эстетики человека. Руководитель образовательной 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. [6]. Процесс управленческой деятельности состоит в последовательном осуществлении разнообразных технологий управления, направленных на достижение целей. Таким образом, встает проблема разработки технологий управления современной образовательной организацией.

Однако в теории управления технологический подход разработан недостаточно. Понятие «технология управления» появилось сравнительно недавно. 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: 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 образовательной организацией является актуальной для современных ученых и практиков [4].

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, организация, координация, принятие решений, мотивация, 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 определяют 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 [1].

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 позволил 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 [5].

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 другие признаки.

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 заплани-

рованного 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 [3].

Понятие «технологии управления» некоторые ученые рассматривают в сочетании с такими терминами, как «комплекс», «интегрированный», «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. [2].

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 подчиненных 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. [3]

Поскольку деятельность образовательной организации отличает специфика содержания и организации образовательного процесса, разработать технологию управления нужно на основе общего понятия «технология» и «педагогическая технология», что позволяет согласовать две органически взаимосвязанные системы образовательного учреждения – управленческую и педагогическую.

Можно выявить *общее и особенное* в технологиях управления образовательной организацией [2].

Технологии управления образовательной организацией обла-

дают 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 образовательной организацией. 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 образовательной организацией.

Библиографический список

1. Анциперова Н.С. Технология управленческой деятельности образовательного учреждения: дис. ... канд.пед.наук. – Рязань, 2002. – 216 с.
2. 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.
3. Золотарева А.В. Технология управления как элемент системы управления // Организационный менеджмент: состояние, про-

блемы, тенденции: сборник статей II Международной научно-методической конференции; под ред. Б.Н.Герасимова. – Пенза, 2004. – С. 44-48.

4. Золотарева А.В. Управление развитием учреждения дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010. - 327 с.

5. Капустин С.Н. Развитие современных технологий управления для модернизации бизнеса компаний: дис. ... д-ра экон.наук. – М., 2003. – 380 с.

6. Симоненко В.Д. Основы технологической культуры. - М.: Изд-во Вентана Граф, 1998. - 268 с.

УДК 378.11

В.Г. Константинова (г. Ярославль)

Концептуальные подходы к формированию имиджа руководителя образовательной организации

Аннотация. Концептуальными подходами в формировании имиджа руководителя образовательной организации являются компетентностный, системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы. Основания, по которым были выбраны именно эти подходы, рассматриваются в этой статье.

Ключевые слова: модель формирования имиджа; компетентностный, системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Annotation. Conceptual approaches to formation of the image of the head of the educational organization are competence-based, system, activity-based and student-centered approaches. The grounds on which these were selected approaches are discussed in the article.

Keywords: model of image formation; competence, system, activity-based and student-centered approaches.

Привлекательный позитивный имидж руководителя образовательной организации – это и социальный заказ, и требование времени. Общество и государство хочет видеть в его лице социально ответственного лидера, достойно представляющего свою образовательную организацию в системе образования; родители хотят видеть профессионального яркого компетентного руководителя, который стоит во главе коллектива ответственных талантливых педагогов, которые смогут гарантировать безопасное пребывание ребенка и обеспечить его и их (родителей) образовательные потребности. Стоит отметить, что по данным социологического опроса, в котором

участвовало 386 родителей, более 46% родителей ведут детей в конкретную школу, которой руководит конкретный директор. 41% родителей ведет ребенка к конкретному учителю, и только 13% ведут ребенка в ближайшую к месту проживания ребенка школу.

Модель формирования имиджа руководителя образовательной организации в процессе дополнительного профессионального образования, которую мы разработали и апробировали в ходе опытно-экспериментальной работы, основывается на комплексном использовании компетентностного, системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Рассмотрим подробнее основания, по которым были выбраны именно эти подходы.

Компетентностный подход позволил нам выделить ключевые компетенции, влияющие на формирование имиджа руководителя. Основоположники компетентностного подхода заменили ориентацию на традиционные ЗУНы на ориентацию на освоение умений, способов деятельности и обобщенных способов деятельности. На этом свое внимание акцентировали М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий и их последователи. Компетентностный подход проявляется как обновление содержания в образовании (И.Д. Фрумин), является обобщенным условием способности человека действовать за пределами учебных ситуаций и учебных сюжетов (В.А. Болотов), а компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б.Д. Эльконин). Компетентностный подход положен сегодня в основу всех реформ системы образования, направленной на то, чтобы образование помогло человеку лучше реализовать себя в жизни.

Немаловажно отметить, что вслед за А.В. Хуторским мы разделяем понятия «компетентность» и «компетенция»[8]. Образовательные компетенции обусловлены личностно-ориентированным подходом к образованию, поскольку относятся исключительно к личности и проявляются (и проверяются!) только в процессе выполнения какой-либо деятельности. Ведь в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек очень хорошо осведомлен, обладает опытом и знаниями. Компетентный человек обладает знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно и эффективно действовать в этой сфере[1]. И если компетенция – это взаимосвязь качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для качественной продуктивной деятельности определенного рода, то компетентность – уже составившееся его личностное качество, характеристика, владение и обладание человеком соответствующей компетенций[8]. При реализации компетентностного подхода в образовании актуальными становятся

модели обучения в действии, которые имеют истоки в прагматической и деятельностной дидактике. Цель обучения действиям – преодолеть разрыв между тем, что человек «знает» и тем, что «делает». Обучение действием означает обучение через опыт. Компетентностный подход раскрывает перед нами возможности обучения руководителей сферы образования «через новый опыт»[8], поскольку надо понимать, что руководители – это люди с огромным багажом уже имеющегося управленческого опыта и знаний. Новое знание, которое с помощью нашей модели формирования имиджа станет «новым опытом», новой компетенцией, а потом – новым уровнем компетентности по управлению своим имиджем – это и есть краеугольный камень сути компетентностного подхода в решении нашей проблемы диссертационного исследования.

Системный подход к рассмотрению педагогического процесса дал нам возможность понять структурированность системы педагогического процесса, направленного на формирование имиджа, взаимосвязанность и взаимовлияние составляющих его элементов и подсистем. Многие ученые полагают, что основными задачами исследования с позиций системного подхода является разработка анализа и синтеза конструируемых объектов как систем, построение обобщенных моделей с выделением специфических свойств, исследование различных концепций и разработок[4]. Любая система характеризуется свойствами: целостностью, структурностью, иерархичностью, взаимосвязанностью со средой, множественностью описаний. В основе системного подхода лежит рассмотрение объектов как систем, ориентирующее исследование на раскрытие их целостности, на выявление типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину[3]. Опираясь на системный подход, исследователи педагогических систем направляют свое внимание на исследование и разработку проблем, связанных с законами функционирования и развития объекта и процесса управления[4]. Способом существования системного подхода является модель[5]. Представленная нами модель формирования имиджа руководителя образовательной организации выстроена на ведущей основе системного подхода.

Деятельностный подход - это философия образования, методологический базис, на котором строятся различные системы развивающего обучения с конкретными технологиями, приемами, теоретическими особенностями. Деятельностный подход в сочетании с системным и компетентностным явился для нас основанием для рассмотрения процесса формирования имиджа с точки зрения структуры деятельности субъекта имиджа, которая включает в себя потребности, мотивы, цели, задачи, действия, операции, условия, а также

объясняет процессы интериоризации и экстериоризации деятельности. Экстериоризация деятельности, на наш взгляд, является одним из механизмов формирования имиджа.

Личностно-ориентированный подход предполагает такую систему отношений в образовании, когда детерминированная социальными условиями личность сама выступает определяющей стороной этих отношений, придавая им черты избирательности, системности, целостности, саморазвития, нарушая линейность процесса образования, чего нельзя добиться в старых авторитарных педагогических системах[2]. На основе этого подхода в ходе проведения опытной работы мы выстраивали взаимоотношения с участниками исследования, анализировали их индивидуальные результаты, вели корректирующую работу и выстраивали индивидуальные маршруты работы по формированию индивидуального имиджа каждого из участников опытной работы.

Подводя итог, отметим, что формирование позитивного имиджа – это очень важный вопрос профессионального образования и профессиональной подготовки руководителей. Имидж руководителя часто определяет не только успешность как его личной деятельности в профессиональной среде, но и обеспечивает высокий уровень привлекательности образовательной организации на рынке образовательных услуг. Ожидаемым синергетическим эффектом позитивного имиджа руководителя образовательной организации может стать повышение качества государственно-общественного управления образовательной организацией и создание условий для достижения высоких образовательных результатов учащихся.

Библиографический список

1. Авво А.Б. Методология компетентностного подхода в высшем образовании // Письма в *emissia.offline*: электронный научно-педагогический журнал. – 2005. – №1. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/978.htm>
2. Драндров Г.Л., Тумаров Т.Б. Личностно-ориентированный подход в формировании физической культуры студентов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. - 2011. - №2(19). - С.1. - Режим доступа: http://www.kamgifk.ru/magazin/2_11/2_2011_04.pdf. (Дата обращения 24.07.2015).
3. Епишева О.Б., Трушников Д.Ю. Инновационные процессы в образовании: учебник для соискателей дополнительных (к высшему) квалификаций «Преподаватель высшей школы» и «Преподаватель». – Тюмень, 2009. – Режим доступа:

http://lit.lib.ru/t/trushnikow_d_j/text_0180.shtml

4. Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования // ЧиО. - 2007. - №1-2. - URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyu-podhod-kak-metodologiya-pedagogicheskogo-issledovaniya> (Дата обращения: 06.08.2015).

5. Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования // Академический вестник российского образования взрослых. Человек и образование. – 2007. - №10. - С.15-16.

6. Константинова В.Г. Генезис исследования проблемы формирования индивидуального профессионального имиджа в теории и практике // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. - URL: <http://www.science-education.ru/127-21311> (дата обращения: 17.08.2015).

7. Толковый словарь по искусственному интеллекту / Авторы-составители А.Н. Аверкин, М.Г. Гаазе-Рапопорт, Д.А. Пospelов. - М.: Радио и связь, 1992. - 256с.

8. Хуторской А.В. Доклад от 23 апреля 2002 года на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО //

УДК 378.11

А.В. Ретина (г. Ярославль)

Проектное управление в образовании как инновационная технология

Аннотация. В статье даются ответы на наиболее часто задаваемые руководителями образовательных организаций вопросы, возникающие в ходе курсовой подготовки и переподготовки, а также раскрываются особенности проектного управления в образовании, его преимущества для организации и существенные отличия проектного управления от управления текущей деятельностью организации.

Ключевые слова: проект, проектное управление, технологии управления, инновация.

Annotation. The article provides answers to the most frequently asked heads of educational organizations, the questions that arise in the course of training and retraining, as well as the peculiarities of project management in education, its benefits to the organization and significant differences of project management from management of current activities of the organization.

Keywords: project, project management, technology management, innovation.

Мы много и часто употребляем в своём лексиконе слова «проект», «проектирование», «проектное управление», но не всегда по-

нимаем до конца значение этих слов. Наглядный и простой пример проекта и проектного управления привёл Р.Бикмурзин, тренер-консультант: «Что мы делаем, когда нужно заплатить за телефон? Просто идем, оплачиваем. И делаем это почти автоматически. А как мы ведем себя, когда хотим совершить крупную покупку — машину, например, или квартиру? Правильно. Готовимся. Собираем информацию, консультируемся, оцениваем ресурсы, находим продавца и т. д. Обе ситуации схожи тем, что мы идем на траты для удовлетворения своих потребностей. Но они имеют и принципиальные отличия — в одном случае мы автоматически платим деньги, во втором — проводим большую работу прежде, чем тратить деньги. И это естественно и объяснимо. В первом случае мы выполняем привычную, повторяющуюся, чуть ли не рутинную операцию — оплата услуг телефонной компании. Во втором — имеем дело с редким, возможно для кого-то уникальным, случаем траты значительной суммы денег за крупное приобретение. Если эти ситуации рассмотреть с точки зрения управленческой деятельности, то первый случай следует отнести к операционной деятельности, а второй — к проектной. Очевидно, что второе мероприятие имеет оригинальную цель, для достижения которой требуется нестандартная деятельность в пределах определенного периода времени. Подобные мероприятия обычно называют проектами. А действия по реализации проекта, то есть по достижению целей проекта, в большинстве случаев называют проектной деятельностью» [1].

В целях успешного решения задач такой деятельности в настоящее время сформировалась новая концепция (технология) — проектное управление».

Управление проектами отличается от менеджмента в классическом понимании этого слова. Обычно менеджмент понимается как координация действий, ориентированных на достижение определенных целей при одновременно экономном расходовании средств. Это процесс планирования, организации, руководства и контроля работы членов организации и использование всех имеющихся организационных ресурсов для достижения определенных организацией целей. Менеджмент имеет циклический, повторяющийся характер, что и позволяет совершенствовать управленческие воздействия и добиваться роста эффективности функционирования организации. Проект же — уникальное предприятие, характеризующееся динамичным развитием и ограниченностью по времени и ресурсам. Следовательно, управление проектами использует уникальные методы и инструменты для повышения эффективности реализации проектов. Как самостоятельная дисциплина управление проектами сформировалось

относительно недавно. [6]

Проблемы проектного управления образовательными учреждениями рассматриваются в исследованиях таких ученых, как А.Н.Дахин, В.С. Лазарев, О.Е. Лебедев, П.И. Третьяков и многих других. Авторы говорят о том, что проектное управление – это тип управления образовательной организацией в режиме развития, при котором осваиваются новшества и наращивается образовательный потенциал организации, и, как следствие, улучшается качество его работы.

В данной статье попытаемся найти ответы на несколько вопросов.

Так что же такое «проектное управление»? Как зародилось данное понятие? В каких случаях мы можем говорить о проектном управлении? В каких случаях применение проектного управления оправдано? Ответы на сформулированные вопросы, конечно же, есть, но они одновременно и простые и сложные. Эксперты в области проектного управления утверждают, что в России проектное управление в том виде, в котором его рассматривают в научных работах, существует только в строительстве и в сфере информационных технологий. В сфере образования проектное управление как технология только пробивает себе дорогу и чаще всего применяется в управлении инновациями. Проблема заключается в том, что в практически не готовят специалистов по данной технологии, да и к специалисту предъявляются особые требования – наличие практического опыта значительно важнее, чем теоретического. Именно поэтому в сфере образования проектами называют всю деятельность, направленную на достижение поставленных задач. Верно ли это? Попробуем разобраться в этом вопросе. Давайте сначала определимся с понятием проект.

Проект (от лат. *projectus* — брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперед, торчащий) — это уникальная (в отличие от операций) деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение заранее определённого результата/цели, создание определённого, уникального продукта или услуги, при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, а также требованиям к качеству и допустимому уровню риска [3].

Это определение наиболее распространенное в литературе.

В тоже время существует и другое определение: Проект — интеграционная деятельность по достижению заданной оригинальной цели, осуществляемая под единым управлением. (Целью может быть и реализация идеи, так что вместо выражения «достижения цели» мы можем смело употребить выражение «материализация идеи») [1].

Изучая модуль по проектному управлению в рамках программы по переподготовки руководителей образовательных организаций в Ярославском институте развития образования, слушатели попытались вычленить ключевые слова в определениях и установить отличия проекта от обычной деятельности. Ключевые слова «уникальный продукт», «ограниченные ресурсы», «интеграционная деятельность» наиболее точно определяют различия между проектной деятельностью и текущей.

Примерами проекта могут служить многие виды деятельности. Но в тоже время то, что считается проектом в одних случаях, не будет проектом в остальных, то, что является проектом для одних, не будет проектом для других и т. п.

Рассмотрим данное высказывание на примерах. Организация и проведение педагогического совета — это что? Понятно, что простая процедура проведения педагогического совета вряд ли станет проектом, а будет рутинной технологической операцией. Проведение педагогического марафона с целью определения проблем организации и стратегических направлений её развития, несомненно, будет проектом. Это проект, тем более проект другого уровня, масштаба и объема, требующий больших ресурсов, большей команды и большего срока реализации. Однако для опытного менеджера проведение обычного педагогического совета и педагогического марафона есть обычная повторяющаяся деятельность, но не проект.

Примеры проектов: разработка, апробация и внедрение педагогической инновации, подготовка и организация выставки, внедрение новой услуги, внедрение новой педагогической технологии, внедрение проектного управления — это также проект!

Когда возникла проектная деятельность? Является ли проектное управление в образовании инновацией. Очевидно, что если рассматривать проектное управление, как технологию, на сегодняшний день это инновация. Одновременно если рассматривать проектную деятельность как определённый накопленный человеком опыт деятельности, то это традиция. Инновационность проектного управления проявляется в растущем стремлении к ее изучению как прикладной области управления и к ее применению как современной технологии управления для решения практических задач [1].

Традиционность проектного управления проявляется в ее применении с древних времен — со времени возникновения социальных отношений. Ведь охота на мамонта была целенаправленной, сознательной, организованной, централизованной деятельностью, то есть прообразом проектной деятельности [1].

Сегодня успех любого проекта достигается, прежде всего, в

результате деятельности профессиональных руководителей и команд проектов.

Как сформировать профессиональную команду проекта? Что должен знать руководитель и набором каких компетенций должен обладать? С какими проблемами сталкиваются руководители образовательных организаций при планировании и реализации проектов?

На поставленные вопросы мы попытались ответить совместно со слушателями программы переподготовки руководителей образовательных организаций. Проблемы, которые озвучили руководители, условно разделили на три группы: проблемы дефицита ресурсов (кадровых, временных, финансовых), проблемы связанные с психологической готовностью работать в условиях повышенного риска, проблемы, связанные с недостаточными знаниями технологии проектного управления. Если две первые группы проблем точно характеризуют понятие «проект» (цель достигается в короткие сроки при ограниченных ресурсах в условиях повышенного риска), то третья группа проблем свидетельствует о несформированности у многих руководителей проектной компетенции.

Механизмы реализации концепции управления проектами весьма скудно освещены в отечественных публикациях. Пионерными в этой области, вероятно, следует считать работы А. Хохлова, Р. Стронгина и А. Груздинского, отражающие идеологию и опыт Нижегородского государственного университета [5]. Авторы сформулировали концепцию проектно-ориентированного университета как формы функционирования образовательной организации в конкурентной среде. В частности, отмечается, что «работа на рынке образовательных услуг по своей сути носит проектный характер и является рискованной. Поступающие заказы на подготовку специалистов по конкретным программам имеют ограниченные сроки исполнения и далеко не всегда повторяются. Эти заказы часто бывают очень специфичны и носят междисциплинарный характер. С другой стороны, инициатива выхода на образовательный рынок с долгосрочной образовательной программой всегда связана с коммерческим риском» [4].

Решение проблемы видится в обязательном включении в программы повышения квалификации и переподготовки и подготовки менеджеров в сфере образования модуля по проектному управлению. Принципиально важно, чтобы изучение проектного управления как технологии осуществлялось на примерах собственных проектов обучающихся, которые найдут своё воплощение в образовательных организациях. Так называемое практикоориентированное обучение, результатом которого становится проект «под ключ». Отзывы выпускников курса «Менеджмент» подтверждают данное утверждение.

Например, обучающиеся при изучении технологии проектного управления выступают в различных «ролях»: эксперта, организатора, руководителя, коммуникатора, специалиста и др. Играя различные роли в группах при проведении экспертизы уже существующих проектов, при проектировании новых идей, оценке рисков и разработке планов – графиков реализации проектов, обучающиеся приобретают практические навыки и умения, учатся видеть отличия проектной деятельности от текущей, рутинной.

В чём же преимущества проектного управления? В процессе проектной деятельности люди объединяют (интегрируют) усилия, ресурсы, знания из различных областей, опыт практической деятельности, методы и инструменты управления, и многое другое, необходимое для достижения определенных целей. И такая интеграция осуществляется и может эффективно осуществляться только под объединенным, целостным, т. е. интегральным управлением [1].

Таким образом, проектное управление рассматривается как объединенное (интегральное) управление интеграционной деятельностью, направленной на достижение заданных результатов — целей [1].

В каких случаях проектное управление просто жизненно необходимо организации?

Каждая организация при своём формировании проходит определённые кризисные этапы. Если руководитель не сможет вовремя распознать приближение организационного кризиса, то могут произойти серьёзные изменения как в организационной культуре самой организации (снижение управляемости, разобщённость коллектива) так и потере имиджа организации, снижения качества предоставляемых образовательных услуг. В таких случаях требуется кардинальное изменение в организации за короткий промежуток времени и при ограниченных ресурсах (образование всегда живёт в условиях ограниченных ресурсов), которые сделают определённый прорыв, рывок из прошлого в будущее. Серьёзный инновационный проект станет для коллектива свежим глотком воздуха, позволит реформатировать отношения как внутри организации, так и за её пределами. Можно привести множество таких примеров в региональной системе образования.

Реализация инновационных проектов позволило многим образовательным организациям, которые ранее не были столь заметны, выйти на лидирующие позиции не только на муниципальном уровне, но и на уровне региона. Применение технологии проектного управления при реализации проекта перехода школ, работающих в сложных социальных контекстах, в режим эффективного функциониро-

вания позволило средней школе № 4 г. Тутаева за три года достичь значительных результатов, завоевать авторитет родителей и общест-венности.

Но для осуществления в организации эффективного проектно-го управления нужно проанализировать несколько факторов. Одним из них является готовность образовательной организации к подоб-ным переменам и внедрениям, то есть потребность в проектном управлении должна быть сформирована на всех уровнях управления. Педагогический коллектив и руководитель должны отчетливо пони-мать, зачем все это нужно. Иначе при непосредственном переходе к системе проектного управления могут возникнуть трудности и до-полнительные препятствия со стороны коллектива.

Вторым важным фактором является нацеленность на измене-ния, то есть при возникновении трудностей и дополнительных про-блем руководство не должно «умывать» руки. Оно должно понимать, что любые изменения связаны с рядом рисков, преодоление которых требует сил и некоторых ресурсов.

Третьим фактором является понимание руководством, что пе-реход должен осуществляться строго по этапам, получить сразу со-вершенную систему проектного управления невозможно [7].

Переход может происходить постепенно, в соответствии с планом - графиком. Как показал опыт реализации региональных про-ектов, составление, а особо управление планом – графиком реализа-ции проекта является одной из самых серьезных проблем. Степень проработанности проекта, основные его этапы и затраты является залогом его успеха.

Выше перечисленные факторы очевидны, но многие руково-дители их почему-то пропускают и не учитывают, а это ведет к отри-цательному результату. Главное руководители должны понять, что ничего не дает мгновенных результатов и поверить в проектное управление.

Многие западные аналитики называют проектное управление едва ли не панацеей от всех бед. В России, однако, проектный метод управления предприятием только начинает завоевывать популяр-ность, поэтому пока точно рассчитать можно лишь расходы на этот вид менеджмента.

Движущая сила проекта – команда. Найти лидера – самое сложное, его можно назначить, выбрать или привлечь со стороны. В Японии, например, существует практика наблюдения за сотрудниками, по итогам которого менеджеры и подбирают команду. Выявле-ние лидеров, их подготовка к управлению проектами, научное, мето-дическое сопровождение значимых проектов одна из задач регио-

нального Института развития образования.

При очевидных плюсах проектного управления его внедрение на практике сопровождается рядом сложностей. Две первые – кадры и финансы – взаимосвязаны. Специалисты должны владеть технологиями проектной работы. В вузах этому не учат, необходимо дополнительное образование. Считаем, что организации, реализующие программы дополнительного профессионального образования могут занять лидирующие позиции, а в системе образования при подготовке и переподготовке руководителей такие организации как Институт развития образования могут не только готовить специалистов в области проектного управления в сфере образования, но и продвигать инновационные проекты, управленческие и образовательные. Например, Институтом развития образования Ярославской области осуществляется сопровождение 9 региональных проектов («Развитие кадрового потенциала в системы образования Ярославской области», «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования в Ярославской области» на 2013-2016 г.г.), «Образовательный комплекс региона», «Ярославская область – пространство неформального образования», «Школа профилактики», «Образовательное учреждение – территория ГТО», «Разговор о правильном питании», «Имя поэта, писателя в культурной жизни Ярославской области», «Разработка и внедрение региональной стратегии помощи школам, работающим в сложных социальных контекстах и показывающим низкие образовательные результаты») и реализуется 5 инновационных проектов. («Изучение и формирование социального заказа как условие увеличения охвата детей программами дополнительного образования», «ФГОС: преемственность дошкольного, начального и основного общего образования на основе со-бытийного подхода», «Развитие образцов субъектно-ориентированного педагогического процесса в основной школе в рамках реализации ФГОС», «Разработка механизмов реализации междисциплинарных программ в рамках образовательной программы основного общего образования»), «Развитие служб медиации в образовательных организациях Ярославской области»).

Направленность региональных проектов различая: от инновационных проектов до социальных. При реализации указанных выше проектов применяются проектные технологии, что позволяет в короткие сроки (от одного до трёх лет максимум) при ограниченных ресурсах получать уникальные результаты. Наглядным примером могут являться результаты, достигнутые при реализации регионального проекта ««Образовательное учреждение – территория ГТО».

При поддержке партнёра НП СК «Буревестник - Верхняя Волга» регионального оператора по возрождению ФСК «ГТО» Ярославская область стала лидером в данном направлении. Практически все образовательные организации включились в проект, в сдаче норм ГТО участвовали 77 000 человек, значки получили 14060 обучающихся.

Реализация проекта «Разработка и внедрение региональной стратегии помощи школам, работающим в сложных социальных контекстах и показывающим низкие образовательные результаты» позволила создать уникальные технологии и методики перехода школ в эффективный режим работы. Опыт Ярославской области был обобщён на совещании Общероссийского народного фронта.

Сотрудничество образовательных организаций с Институтом развития образования при разработке и реализации проектов позволяет формировать новые управленческие модели, где на руководителя организации в этом случае возлагается функция контроля, остальную работу выполняют профессионалы в той или иной области (инклюзия, медиация, технологии здоровья сбережения и др.). Таким примером являются проекты «Развитие служб медиации в образовательных организациях Ярославской области», «Неформальное образование детей с ОВЗ средствами интеграции социальных институтов», «Неформальное образование детей с ОВЗ средствами интеграции социальных институтов». Проекты сопровождаются ведущими специалистами Института развития образования в данных областях, докторами и кандидатами наук, региональными ресурсными центрами, созданными на базе института.

Ответим ещё на один вопрос, который часто задают руководители образовательных организаций: «Зачем образовательным организациям участвовать в проектах?».

Ответ очевиден - это дополнительные возможности привлечения дополнительных финансовых ресурсов, возможность реализовывать инновационные идеи, на которые не хватает собственных средств, обеспечить развитие педагогов образовательной организации и их творческого потенциала, стимулировать развитие инновационной активности, избежать застойных явлений в педагогическом коллективе, обогащения проектного опыта, формирование проектных команд, привлечения общественного внимания, приобретения новых партнерских связей и контактов, повышения престижа организации и их руководителей

В свете новых федеральных государственных образовательных стандартов достижение нового качества образования должно быть организовано как масштабный проект [2].

Проектное управление в образовании означает построение та-

кой последовательности шагов, в которой есть место и аккуратному эксперименту и отработке идей и технологий, и их эволюционному распространению. При этом эксперимент, задавая фактически новые, целостные модели образования сориентирован на органическое единство новых концепций содержания образования, форм его организации и новых образовательных технологий [2].

Библиографический список

1. Бикмурзин Р. Тренер-консультант по проектному управлению // ПроектКонсалт. – Режим доступа: r-portal.ru/blog/proektnoe-upravlenie-chto-eto-takoe-v-realnosti-chast-1-prakticheskii-smysl

2. Моисеев А.М., Моисеева О.М. «Проектное управление в образовании: учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов». – М.: АПК и ППРО, 2007.

3. Малюк В.И., Немчин А.М. Производственный менеджмент: учеб. пособие. - СПб: Питер, 2008. – 220 с.

4. Романова И.Б. Обеспечение конкурентоспособности высшего учебного заведения на региональном рынке образовательных услуг: теория и практика: дис. ... доктора экономических наук. – М., 2006.

5. Ципес Г.Л., Товб А.С. Менеджмент проектов в практике современной компании. - М.: Олимп-Бизнес, 2006. - С.8-9.

6. Управление проектами: учебник для бакалавров / А. И. Балашов, Е. М. Рогова, М. В. Тихонова, Е. А. Ткаченко; под ред. Е. М. Роговой. — М.: Юрайт, 2013. - С. 13-14.

7. Информационный портал "Finansy.asia" finansy.asia/articles/proektnoe-upravlenie-kak-uspeshno-zavershit-lyuboy-proekt

УДК 37.02

Н.В. Тамарская, Д.В. Прядухин (г. Калининград)

Технологии сетевого взаимодействия образовательной организации

Аннотация. Рассматривается проблема сетевого взаимодействия образовательных организаций и технологий его реализации, определяются особенности и преимущества технологии организации сетевого научно-образовательного пространства в системе непрерывного образования, технологии создания корпоративных сетей, сетевых сообществ.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, технологии сетевого взаимодействия, образовательная организация, технология создания сетевых сообществ.

Annotation. In the article the problem of network interaction of educational institutions and technologies of its implementation. The features and advantages of technologies such as technologies of a network of scientific and educational space in the system of continuous education, technology, corporate networks, technologies of creation of network communities.

Keywords: network interaction of educational institutions, technology of network interaction of educational institutions, technology of the network of scientific and educational space in the system of continuous education, technology, corporate networks, technologies of creation of network communities.

В настоящее время в системе образования актуализируются инновации, связанные, прежде всего, с развитием партнерства и обеспечением эффективности взаимодействия субъектов образовательного процесса в целях совершенствования системы образования, объединения различного рода ресурсов и возможностей образовательных организаций. Перспективным с этой точки зрения является развитие сетевого взаимодействия участников образовательного процесса, необходимость которого определяется и в нормативных документах сферы образования.

Проблема сетевого взаимодействия является предметом педагогического исследования различных авторов. Как фактор инновационного развития образовательных учреждений сетевое взаимодействие рассматривает В.А. Зубарева; критерии эффективности сетевого взаимодействия «школа-вуз» в системе муниципального непрерывного образования и теоретическая модель этого взаимодействия исследуется Н.А. Дмитриевым, организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений при реализации инновационных проектов рассматривается Л.В. Байбородовой, А.В. Репиной.

Сетевое взаимодействие может обеспечить решение целого ряда важных для развития современного образования задач, среди которых целесообразность и разумность распределения ресурсов при реализации общей образовательной задачи; расширение инициативного потенциала и предоставление возможности самореализации для каждого участника сетевого взаимодействия; установление и расширение непосредственных контактов участников сетевого взаимодействия друг с другом; разработка и реализация различных моделей и технологий развития образовательных систем при общности и единстве цели; вариативность и эффективность использования общих ресурсов сети для каждого ее участника.

В соответствии с некоторыми выделенными стратегиями сетевого взаимодействия можно определить соответствующие технологии:

- организации сетевого научно-образовательного пространства в системе непрерывного образования;
- создания корпоративных сетей;
- создания сетевых сообществ (сетевое педагогическое сообщество, родительское сообщество в целом или определенного образовательного учреждения, сообщество «одаренные дети» и пр.);

Технологии организации сетевого научно-образовательного пространства в системах «детский сад - школа», «школа – вуз», «школа – ссуз - вуз» «школа – профессиональный лицей – ссуз» в известной мере являются разработанными. Отличительной особенностью технологий такого взаимодействия является выстраивание преемственных целей, содержания образования, применяемых форм и методов его реализации, ориентация на опору на результат предыдущей ступени образования.

В образовательной практике и научном обиходе имеется целый ряд определений сетевого взаимодействия. В частности, под сетевым взаимодействием понимается система связей (горизонтальных и вертикальных), обеспечивающая доступность, вариативность, открытость, эффективность образования.

Важными преимуществами технологий сетевого взаимодействия ступеней непрерывного образования является взаимовыгодное использование материально-технических средств его участниками, выстраивание сетевой образовательной программы, которая, благодаря сетевому взаимодействию может быть в большей степени практико-ориентированной; использование научного потенциала вуза в лице молодых ученых и аспирантов (магистрантов), что способствует популяризации науки и формированию творческой и исследовательской компетенций школьников.

В целом, технологии организации сетевого научно-образовательного пространства представляют собой систему условий осуществления непрерывного образования в едином образовательном пространстве. Важным результатом реализации технологий организации сетевого научно-образовательного пространства в системе непрерывного образования является пролонгированное формирование определенных профессиональных компетенций, востребованных в конкретном регионе. Такой подход к развитию регионального образовательного пространства становится фактором социально-экономического развития региона.

Технологии создания корпоративных сетей и сетевых сообществ являются существенно менее разработанными. Технологии создания корпоративных сетей преследуют цель объединения участ-

ников образовательного процесса одного учреждения и отличаются тем, что актуализируют государственно-общественную составляющую взаимодействия. Особенности технологий создания сетевых сообществ является их ненормативный характер и соответствующие принципы взаимодействия, отражающие его добровольность и вариативную результативность.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Репина А.В. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений при реализации инновационных проектов // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3. – Том II. - С. 12-24.

2. Дмитриев Н.А. Критерии эффективности сетевого взаимодействия «школа-вуз» в системе муниципального непрерывного образования // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. - 2013. - Выпуск №2. - С. 407-412.

3. Зубарева Т.А. Использование сетевого взаимодействия для инновационного развития образовательных учреждений, Томск, 2011. - 246 с.

УДК 372.862

Л.Н. Серебренников (г. Ярославль)

Подготовка учителей технологии на основе сетевого взаимодействия

Аннотация. Рассматриваются цели, пути и средства развития сетевого взаимодействия социальных партнеров, предложен опыт подготовки учителей технологии на основе сетевого взаимодействия в условиях ассоциации непрерывного образования.

Ключевые слова: социальные партнеры, сетевое взаимодействие, ассоциация непрерывного образования.

Annotation. Goals, ways and means of networking of the social partners are offered, the experience in training of technology teachers based on networking in terms of continuing education association is described.

Keywords: social partners, networking, Association for Continuing Education.

Взаимодействие с социальными партнерами является распространенной и общепринятой практикой в системе образования. Однако в отсутствии общих целей оно носит случайный, ограниченный характер в отличие от сетевого взаимодействия (СВ), направленного на целевое решение конкретных проблем. Под сетью понимается

некоторое сообщество элементов, объединенных определенными видами связей, обеспечивающих устойчивое состояние системы в поле решаемых задач.

Установление сетевых связей становится возможным, когда эффект от их реализации превышает издержки на обеспечение совместной деятельности. Это приводит к укреплению и развитию сотрудничества до определенного уровня сближения партнеров, характеризующего необходимую степень их интеграции и автономности в решении общих и индивидуальных задач. Изменение социально-экономических условий приводит к выдвиганию новых целей и условий их достижения, что предполагает реорганизацию системы сетевого взаимодействия социальных партнеров.

Развитие СВ возможно в условиях определенной организационной инициативы партнеров и часто реализуется по «вертикальной» либо по «горизонтальной» модели взаимодействия организаций различного уровня. Одной из проблем использования «горизонтальной» модель СВ может быть конкуренция партнеров, в то время как «вертикальная» модель способствует решению названной проблемы в условиях большого объединения под общим управлением ведущей организации.

Задачами организации сетевого взаимодействия являются:

1) определение прямых связей (установление индивидуальных целей СВ, заказа партнерам для решения собственных проблем и условий их обеспечения);

2) определение собственных ресурсов для удовлетворения потребностей партнеров;

3) ресурсное обеспечение СВ (выделение материально-технических ресурсов, подготовка кадров к работе в сети);

4) управление процессом сетевого взаимодействия (организация сотрудничества, контроль результатов и издержек, анализ эффективности, поиск путей и средств оптимизации, определение направлений развития СВ).

Процесс установления и развития сетевого взаимодействия проходит несколько этапов, на первом из которых происходит формирование основ сетевого взаимодействия, осуществляемого из ресурсов участников сети. Последующие этапы связаны со становлением и развитием сетевой структуры и доведением ее до уровня, обеспечивающего повышение функциональных возможностей всех членов сетевого сообщества, способствующего реализации новых целей, содержания и форм взаимодействия участников сети.

Движущими силами организации сети выступают возможности повышения материально-технического, организационного, кад-

рового и других видов ресурсного обеспечения деятельности участников сетевого взаимодействия, при этом создание устойчивой связи требует повышения эффективности работы всех участников СВ, определяемой отношением снижения издержек к уровню затрат на обеспечение совместной деятельности.

Можно выделить основные *принципы* становления и развития СВ: согласования целей деятельности; дополнительности и преемственности программ; синергетичности совместной деятельности; оптимизации ресурсов; вариативности (подвижности) сети. Одним из важнейших принципов является прочность ((двусторонность) связей.

Взаимодействие нормативно независимых партнеров может осуществиться только на основе взаимовыгодных двусторонних связей. Односторонние интересы, недостаточная заинтересованность или неучет интересов одной из взаимодействующих сторон приводят к нарушению СВ и разрушению сети. Со временем условия и интересы меняются, поэтому для поддержания устойчивости СВ необходимо обеспечение текущих и развитие новых направлений взаимовыгодного сотрудничества.

Важными характеристиками СВ являются валидность и надежность связей. Валидность (соответствие) выбора партнеров определяют: дополнительность, перспективность, эффективность, минимизация издержек, взаимную эффективность. Надежности (устойчивости) СВ в условиях самоорганизации системы способствуют: нормативное обеспечение сотрудничества, дополнительность и вариативность связей с учетом относительной независимости партнеров.

Организация сетевого взаимодействия может приобретать определенные формы: образовательные комплексы, ассоциации, учебно-методические центры.

Сетевое взаимодействие в системе образования может реализовываться на различных уровнях:

На уровне обучающихся: участие в реализации ООП (практика, стажировка); совместная деятельность; профориентация; профессиональная адаптация и др.

На уровне педколлектива: научно-методическое взаимодействие; научные школы; участие в совместных программах; участие в подготовке студентов.

На уровне образовательных организаций: нормативно-правовое обеспечение (СВ); согласование образовательных программ (ВПО-СПО); кадровое обеспечение (объединенных ООП); материально-техническое обеспечение (ООП).

Для решения указанных выше задач в ЯГПУ им. К.Д.Ушинского была создана Ассоциация непрерывного образова-

ния, объединяющая организации общего, профессионального и дополнительного образования по различным направлениям совместной деятельности.

Стратегия формирования новой образовательной среды является важным условием открытия направлений и профилей образовательной деятельности, требующих значительного материально-технического обеспечения, к которым могут быть отнесены профессии, связанные с подготовкой педагогических кадров в сфере технологического образования школьников. Для решения этих задач в ассоциацию непрерывного образования ЯГПУ были включены педагогические колледжи, а также организации профессионального образования, связанные с подготовкой кадров в области машиностроения, строительства, энергетики и электроники, транспорта, легкой и пищевой промышленности, общественного питания и сервиса и др. Большую роль в профессиональном становлении будущих учителей технологии играет их профессиональная практика в базовых школах, а также учреждениях дополнительного образования – центрах технического, декоративно-прикладного и других видов творчества подрастающего поколения. Это позволяет объединить ресурсы обеспечения академической и практической подготовки будущих учителей технологии.

Для подготовки педагогов технологического образования в области индустриальных технологий было сформировано сетевое образовательное пространство по комплексу направлений трудовой деятельности: по технологиям машиностроения и обработки конструкционных материалов с автомеханическим техникумом, профессиональными училищами №2 (впоследствии техническим лицеем, вошедшим в состав Ярославского автомеханического колледжа), профессиональным училищем №24 (колледж технического сервиса), с техническим училищем №11(в настоящее время теплоэнергетический техникум); по технологиям электрорадиотехники и электроники с профессиональным училищем №18 (колледж электроники и телекоммуникаций). Для подготовки учителей в сфере технологии ведения дома (обслуживающего труда) было установлено сетевое взаимодействие с рядом организаций среднего и профессионального образования: по технологиям швейного производства с техникумом легкой промышленности, с профессиональным училищем №31(ныне колледж сервиса и дизайна) и ПУ-22; по технологиям приготовления пищи - с техникумом торговли и сервиса, ПУ №7 (ныне техникум пищевой промышленности), ПУ №30, ПУ №26 (ныне Заволжский политехнический колледж). Подготовка на их базе дает возможность прохождения технологической подготовки и получения квалифика-

ции в изучаемых сферах профессиональной деятельности.

Для обеспечения профессионально-педагогических практик установлены связи с базовыми учреждениями общего и дополнительного образования города и области.

Подготовка педагогов технологического образования координируется департаментом образования и осуществляется в структуре Ассоциации непрерывного образования (АНО) ЯГПУ и ее профильных подразделений.

В свою очередь ассоциация непрерывного образования играет важную роль в обеспечении профессиональной ориентации и непрерывной подготовки педагогических кадров, входящих в нее организаций. Это позволило активно решать задачи обеспечения профессионального уровня и повышения квалификации педагогических кадров, создания статуса и возможностей образовательной организации в условиях модернизации системы образования.

Организация работы АНО осуществляется на договорных условиях, определяющих цели, юридические, организационные и материально-технические основы взаимодействия партнеров. Взаимодействие в системе подготовки кадров технологического образования носит взаимовыгодный, партнерский характер, исключая материальные и финансовые обязательства между членами АНО. При этом большое значение имеет научно-методическое и педагогическое партнерство в обеспечении и совместной реализации программ на базе взаимодействующих образовательных организаций.

Установлены связи между отечественными и зарубежными вузами, создающие условия совместной подготовки студентов, магистрантов и аспирантов, стажировки и повышения квалификации ППС, обмена опытом и совместного решения научно-практических проблем.

Библиографический список

1. Князев Е.А., Дрантусов Н.В. Сети в профессиональном образовании // Университетское управление. - 2010. - №5. - С. 28.-32.
2. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования: монография; под ред. А.В. Золотаревой – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. -176 с.
3. Серебренников Л.Н. Теоретические основы обучения школьников технологии: учебное пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - 328с.

А.Н. Хлопченкова (г. Владимир)

Особенности сетевой модели организации образования в условиях сельской местности

Аннотация. Анализируются причины и направления развития сетевых моделей организации образования, в том числе в условиях сельской местности, особенности организационной структуры управления образованием в условиях сетевой модели.

Ключевые слова: сеть, сетевое взаимодействие, сетевая модель организации образования в условиях сельской местности, управление образованием в условиях сетевой модели.

Annotation. The causes and directions of development of network models of the organization of education are analyzed in the article, also it is include in rural areas, especially the organizational structure of management education in a network model.

Keywords: network, networking, networking model of the organization of education in rural areas, education management in a network model.

Современный этап инновационного развития привел к появлению новых форм в организации образования. Одной из них является *сетевая форма*, положенная в основу ряда инновационных моделей организации образования, ориентирующихся на объединение ресурсов сферы образования и социума в решении ключевых проблем образования.

Создание сетевых моделей – это попытка обеспечить доступность качественного образования альтернативными, то есть отличными от традиционной практики, способами в связи с расширением образовательных потребностей и запросов основных участников образовательных отношений в разных видах формального, неформального и информального образования. В результате сетевые модели стали не только предметом научно-теоретических исследований, но и прикладных разработок, связанных с обновлением организационных и управленческих условий функционирования системы образования.

Интерес к сетевым моделям явно усилился в связи с необходимостью реализации принципов *открытости* и *непрерывности* образования, когда формально созданная муниципальная сеть образовательных учреждений оказалась не достаточно мобильной и гибкой в обеспечении социального заказа на образование. Это потребовало пересмотра организации образовательной деятельности и соответственно механизма ресурсного обеспечения деятельности образо-

вательных учреждений через введение принципов концентрации и кооперации ресурсов. Так в муниципальной сети появились новые «узлы сети» - образовательные организации с особым статусом («базовая школа», «ресурсный центр» (центр дистанционного образования), «образовательный комплекс» и другие), которые должны были участвовать в предоставлении образовательных услуг на основе установления горизонтальных связей с равноправными себе субъектами сети. Учреждения с особым статусом положили начало формированию локальных новообразований в муниципальной сети, которые мы и называем сетевыми моделями.

Мощным стимулом к разработке моделей сетевого взаимодействия стало обновление структуры и содержания общего образования, а также развитие образовательных технологий. За последние пятнадцать лет сетевое взаимодействие прочно утвердилось в организации и обеспечении образовательной деятельности по отдельным направлениям (прежде всего, при организации профильного и профессионального обучения, обучения детей-инвалидов). Возможности сетевого взаимодействия оказались полезными в сопровождении образовательной деятельности (работе с одаренными детьми, индивидуализации образовательной деятельности, социализации обучающихся), научно-методическом обеспечении образовательной деятельности (работе с педагогическими кадрами, распространении инноваций).

Развитие сетевых моделей в сфере образования строилось на концептуальной основе, определяющей основные принципы построения и функционирования сетевых организационных структур. Современный этап развития сетевых моделей связан с обновлением правовой нормы, введенной Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» - *сетевой формой реализации образовательных программ как новой формы организации и осуществления образовательной деятельности с участием ресурсов нескольких организаций* (статья 15).

Вместе с тем, несмотря на имеющийся многолетний опыт существования различных форм сетевого взаимодействия в сфере образования, остаются вопросы, требующие более глубокого и детального изучения феномена «сети», анализа практики управления образовательной деятельностью в условиях сетевого взаимодействия, выявления факторов риска для развития сетевых моделей.

Сетевая модель отличается от традиционной модели не только более сложной организационной структурой. Главное отличие заключается в ином уровне отношений и коммуникаций между участниками сети, ином механизме управления и ресурсного обеспечения

образовательной деятельности в условиях сетевого взаимодействия. Именно эти отличия и должны учитываться при разработке сетевых моделей, особенно в сельской местности.

При наличии разных подходов к определению понятия «сеть» большинство исследователей выделяет ключевой аспект сети, связанный с организационной формой процессуального сервиса, обеспечивающего достижение результатов на основе установления коммуникативных связей между участниками сети, позволяющей сокращать расстояние и время.

Феномен сети заключается в том, что сеть представляет собой новообразование, функционирующее по своим закономерностям. Отличительными особенностями сети выступают не сами участники с их отдельными характеристиками, а собственно сетевые образования, не совпадающие по характеристикам ни с одним из участников сети. Не случайно выделяются структурные элементы, характеризующие сеть: «сетевое взаимодействие», «сетевые связи», «сетевые узлы», «сетевое сообщество».

Как форма процессуального сервиса сеть выступает конструктивной основой построения образовательного пространства, связывающего участников сети в новое сообщество: чем больше связей и контактов между участниками сети, тем выше связность и устойчивость сети.

Исследования построения сетевых моделей позволяют сегодня выделить не только особенности сетевой организации, ее структуры, системы управления, но и алгоритм построения модели.

По мнению Сартаковой Е.Е., при создании сетевой модели важно одновременно обеспечить протекание четырех процессов: [4].

1) формирование предмета сетевого взаимодействия (реального и/или виртуального);

2) создание системы управления сетевым взаимодействием;

3) технологическое обеспечение коммуникации между участниками сети, в ходе которой реализуется взаимодействие (реализация образовательных программ, проектов и другое);

4) технологическое обеспечение формирования новых профессиональных стереотипов педагогов и руководителей - участников сети (формирование управленческо-педагогических команд).

Сартакова Е.Е. отмечает также, что при формировании сетевых структур на сегодняшний день открытыми остаются два последних вопроса, а именно технологическое обеспечение коммуникации между участниками сети в условиях реализации сетевого взаимодействия и формирование управленческо-педагогических команд. Мы со своей стороны не только согласны с позицией автора, но и

утверждаем, что недостаточность проработки технологического аспекта сетевой модели относится к рискам жизнеспособности сетевой модели.

Большинство сетевых моделей в образовании создаются на ассоциативной основе, для институционального оформления которых достаточно заключения договора о совместной деятельности (договора простого товарищества) (статьи 1041-1042 Гражданского кодекса Российской Федерации). Однако наличие договора как обязательного документа, регламентирующего отношения между участниками сетевого взаимоотношения, еще не гарантирует эффективность совместной деятельности. Необходим механизм управления, обеспечивающий координацию действий участников сети.

Управление в условиях сетевого взаимодействия – это всегда управление совместно-разделенной деятельностью. Отсюда субъекты сети должны не только принимать цели совместной деятельности, но и вносить вклады в обеспечение совместной деятельности и разделять ответственность за общие результаты.

Механизм управления в условиях сетевой модели может быть рассмотрен как совокупность организационной структуры управления и организационной культуры управления.

Организационная структура управления во многом зависит от типа сетевой модели. Формально создаваемые сетевые модели тяготеют к централизованным структурам управления с единым центром управления. Неформальные сетевые модели, как правило, имеют децентрализованные структуры управления с несколькими органами самоуправления, позволяющими принимать решения на уровне «сетевых узлов» и обеспечивать им частичное лидерство по отдельным направлениям совместной деятельности.

Организационная культура управления в условиях сетевой модели имеет не меньшую значимость, чем организационная структура управления.

Во-первых, в сетевых отношениях нет такого прямого подчинения, как между руководителем и другими членами организации, поэтому стиль руководства, методы решения проблем и поведение руководителей организаций – участников сети должны быть иными.

Во-вторых, отношения в сетевых моделях обязательно требуют согласования позиций участников сети, поэтому тип управления, как совокупность форм принятия решения и способов его реализации, должен соответствовать совместно-распределенной деятельности.

В-третьих, эффективность функционирования сетевых структур зависит от учета взаимного интереса и включенности всех в решение общих проблем, что в свою очередь ведет к созданию нового

сообщества. Сетевая модель однозначно не приемлет бюрократического типа управления, основывающегося на силе подчинения.

Таким образом, сетевая организация требует разработки особой организационной культуры управления, учитывающей особенности отношений и коммуникаций в процессе осуществления совместно-разделенной деятельности.

В сельской местности процесс создания сетевых моделей институционально привел к возникновению таких уникальных моделей, как: «школьный округ», «социокультурный комплекс», «культурно-образовательное объединение», «межшкольный центр профессионального самоопределения» и другие.

Несмотря на то, что представленный ряд сетевых моделей является типичным для сельских территорий, в отдельных регионах выделяется свой ряд, отражающий социокультурную ситуацию региона. Так проведенный в 2015 году мониторинг использования в структуре муниципальных сетей образовательных учреждений, расположенных в сельской местности во Владимирской области, инновационных моделей показал, что в различные модели включено около половины сельских школ (в 2013 году – 48,5%, в 2015 году чуть больше – 54,2%).

Для сравнения инновационного потенциала сетевых моделей были определены следующие критерии: охват общеобразовательных учреждений, включенных в совместную деятельность; охват учащихся, включенных в совместную деятельность; охват видов совместной деятельности (вид, уровень и направленность образовательных программ, а также иных видов деятельности, реализуемых в условиях инновационной модели).

С эффективной точки зрения показали себя сетевые модели, основанные на кооперации ресурсов: «школьный округ», «муниципальная школа дистанционного обучения», «социокультурный комплекс», «межмуниципальный центр профессионального самоопределения», «агрощкола (сетевая профильная школа)». Эти модели отличаются от других не только большей связностью и устойчивостью коммуникаций, но и оформленной организационной структурой управления. В частности, сетевыми органами управления выступают представительные органы (советы, комиссии, активы), наделенные полномочиями принятия решений на основе согласования мнений участников сети.

Перспективы развития сетевых моделей в условиях сельской местности определено связаны с расширением границ сетевого взаимодействия. С позиций достижения личностных и социальных эффектов более выигрышными являются сетевые модели, созданные

в границах сельских поселений, муниципальных районов, нескольких муниципальных районов. Инновационный потенциал сетевых моделей позволяет разрабатывать новые организационные формы интеграции общего, дополнительного и профессионального образования, новые технологии индивидуализации образования. Однако для реализации потенциала сетевых моделей необходимо закрепление особой практики управления совместной деятельностью.

В заключении хотелось бы отметить, что наработанный опыт создания сетевых моделей может стать основой для использования сетевой формы при реализации образовательных программ, что, на мой взгляд, более качественно должно обеспечить непрерывность образования.

Библиографический список

1. Концепция сетевого взаимодействия учреждений общего, профессионального и дополнительного образования по обеспечению элективных и профильных курсов в системе профильного обучения. - URL: <http://www.isiorao.ru/Project/experience/profil/concepcija.php/concepcija.php>

2. Муниципальная школа дистанционного обучения: практика и перспективы развития. Научно-методическое сопровождение внедрения дистанционных образовательных технологий в сельских школах Владимирской области / Сост. А.Н. Самохвалов, А.Н. Хлопченкова. - Владимир: ВИПКРО, 2013 –103 с.

3. Сетевые взаимодействия образовательных учреждений и организаций в процессе реализации образовательных программ. Проектирование и управление. – Москва, 2004. - URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-199247.html>

4. Сартакова Е.Е. Сетевая модель управления образовательным учреждением // Современные научные исследования и инновации. - 2012. - № 11. - URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/11/18427>

5. Сетевые модели организации образования в условиях сельской местности: практика и перспективы развития. Из опыта управления муниципальной системой образования Муромского района на основе создания сетевых моделей / Сост. Н.А.Москвина, А.Н. Хлопченкова. - Владимир: ВИПКРО, 2013 – 113с.

Е.Н. Лекомцева (г. Ярославль)

Варианты организации индивидуального образовательного маршрута развития одаренного ребенка в рамках сетевого взаимодействия

Аннотация. В статье дано описание компонентов технологии индивидуального образовательного маршрута, представлены различные варианты реализации маршрутов младшего школьника, подростка, старшеклассника в условиях сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования, выявлены особенности реализации индивидуального образовательного маршрута на каждом возрастном этапе.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальный образовательный план, сопровождение, сетевое взаимодействие, одарённый ребёнок.

Annotation. The article describes the technology components of the individual educational route, presented various embodiments routes junior student , teenager , high school student in terms of networking and supplementary education, the peculiarities of the implementation of individual educational route at each age stage .

Keywords: individual educational routes, individual education plan, support, networking , hopeful .

Универсального рецепта создания индивидуального образовательного маршрута в настоящий момент нет. Способ построения индивидуального образовательного маршрута, характеризует особенности обучения одаренного ребенка, и развития его на протяжении определенного времени, то есть носит пролонгированный характер. Невозможно определить этот маршрут на весь период сразу, поскольку сущность его построения, состоит именно в том, что он отражает процесс изменения (динамики) в развитии и обучении ребенка, что позволяет вовремя корректировать компоненты педагогического процесса.

Разработка индивидуального образовательного маршрута происходит совместно с педагогом, обучающимся и его родителями. Однако право выбора того или иного маршрута собственного образования должно принадлежать, прежде всего, самому обучающемуся.

Структура индивидуального образовательного маршрута может включать следующие компоненты:

Целевой - постановка целей, определение задач образовательной работы. Цель индивидуального образовательного маршрута определяется на основе учёта образовательных потребностей, индиви-

дуальных способностей и возможностей обучающегося.

Содержательный - отбор содержания программного материала на основе программ, реализуемых в образовательном учреждении. Содержание индивидуального образовательного маршрута зависит от поставленной цели и основано на выборе факультативов, кружков, секций, научных обществ учащихся, семинаров, студий, индивидуальных занятий со специалистами и др.

Технологический - определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Диагностический - определение системы диагностического сопровождения одарённого ребёнка.

Результативный - формулируются ожидаемые результаты, сроки их достижения и критерии оценки эффективности реализуемых мероприятий.

Контролирующий – текущий, промежуточный, самоконтроль и самооценка, итоговый контроль.

Корректировка индивидуального образовательного маршрута – если возникает необходимость, то корректировка маршрута проводится тьютором. Родители, администрация образовательного учреждения обязательно ставятся в известность.

Деятельность по организации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся связана с многочисленными и разнообразными организационными, материальными, финансовыми и др. трудностями. Эффективной формой объединения образовательных учреждений для достижения целей сопровождения одарённого ребёнка в рамках индивидуального образовательного маршрута является сетевое взаимодействие общего и дополнительного образования. Все субъекты сетевого взаимодействия могут использовать информационные, инновационные, методические, кадровые ресурсы. Роль ресурсного центра, как правило, выполняет учреждение дополнительного образования. Совместная, в рамках сетевого взаимодействия, организация индивидуального образовательного маршрута состоит из двух этапов.

Первый этап направлен на подготовку к разработке индивидуального образовательного маршрута и предполагает:

- составление и доведение до сведения образовательных учреждений, обучающихся, их родителей общего перечня образовательных услуг и ресурсов ОУ в соответствии с перечнем образовательных услуг и ресурсов, выносимых каждым субъектом сетевого взаимодействия;

- разработка и утверждение рабочего учебного плана образовательного процесса в рамках сети;
- перераспределение между субъектами сетевого взаимодействия учебной нагрузки в соответствии с утверждённым рабочим учебным планом;
- составление единого для всех субъектов сетевого взаимодействия:
 - 1) годового календарного учебного графика;
 - 2) режима работы образовательных учреждений;
 - 3) режима занятий для одарённых учащихся;
 - 4) расписания занятий;
 - 5) единой базы данных об одаренных детях.

Второй этап предполагает организацию работы по реализации индивидуального образовательного маршрута и может включать в себя (в зависимости от вида индивидуального образовательного маршрута) следующие действия:

- выделения групп учащихся в зависимости от вида их одаренности.
 - составление индивидуального учебного плана;
 - разработка индивидуальной учебной программы
 - предоставление ресурсов (материальных, технических, информационных, кадровых и пр.) для реализации индивидуального образовательного маршрута по согласованному расписанию;
 - создание межвозрастных групп, объединенных одной проблематикой;
 - организация и проведение мероприятий по повышению квалификации работников образовательных учреждений, входящих в сеть;
 - занятия по свободному выбору — факультативные, организация малых групп;
 - организация исследовательских секций или объединений, предоставляющих учащимся возможность выбора не только направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в предмете;
 - совместная работа с педагогами над проектом;
 - отбор одаренных детей для участия в конкурсных мероприятиях областного, федерального и международного уровня;
 - реализация дополнительных образовательных программ

для подготовки участия одаренных детей в конкурсных мероприятиях федерального и международного уровня;

- организация и проведение конкурсных мероприятий, олимпиад;

- продвижение одаренных детей через обеспечение участия победителей и призеров областного уровня в конкурсных мероприятиях федерального и международного уровня.

ведение мониторинга продвижения одаренных детей и базы данных об одаренных детях.

- представление материалов средствам массовой информации о ходе и результатах реализации опытно-экспериментальной программы.

- информационная поддержка ОУ по направлениям своей деятельности.

В процессе реализации технологии индивидуального образовательного маршрута решаются задачи, которые объективно встают перед одарённым ребёнком на каждом возрастном этапе: естественно-культурные, познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые, и социально-психологические. Содержание и способы решения этих задач на каждом возрастном этапе специфичны.

Индивидуальный образовательный маршрут одарённого ребёнка – учащегося начальной школы может проектироваться как учителем начальных классов, так и педагогом дополнительного образования совместно с родителями и при непосредственном участии младшего школьником.

Основная задача педагога - предложить родителям и младшему школьнику спектр возможностей школы, учреждения дополнительного образования и помочь им сделать выбор.

После того как выбор сделан, разрабатывается индивидуальная образовательная программа, включающая:

- а) предметные кружки и факультативы. Родители вместе с ребёнком выбирают из перечня предметных кружков и факультативов те, которые он (младший школьник) будет посещать в этом учебном году;

- б) секции, кружки в учреждении дополнительного образования.

На основе индивидуальной образовательной программы составляется индивидуальный образовательный маршрут.

Разработке индивидуального образовательного маршрута подростка предшествуют занятия по обучению методам выбора и реализации маршрута. Подростку предоставляется информация об учеб-

ных предметах, составляющих инвариантную часть, курсах по выбору, дополнительных образовательных программах, секция и объединениях в учреждении дополнительного образования, допустимых нагрузках, его учат, как заполнять бланк индивидуального образовательного маршрута, вносить изменения, знакомят с режимом работы учреждений дополнительного образования и культуры и спорта, принимающих участие в реализации маршрута.

Развитие одарённого подростка может осуществляться по нескольким образовательным маршрутам, которые, как и у младшего школьника реализуются одновременно или последовательно.

Индивидуальный образовательный маршрут «Совершенствование предметной деятельности одаренного ребенка»

Цель: создание условий для совершенствования предметной деятельности одаренного ребенка.

Предполагаемые формы организации познавательной деятельности в рамках этой модели:

- совместная работа с педагогами над проектом (учитываются интересы одарённого ребёнка);
- руководство исследовательскими секциями по предмету (одарённый ребёнок выступает в качестве соруководителя);
- самообразование (работа с учебной литературой);
- посещение научного общества;
- олимпиады;
- конкурсы;
- конференции;
- занятия по свободному выбору — факультативные, организация малых групп;
- межвозрастные группы, объединенные одной проблематикой.

Индивидуальный образовательный маршрут «Ликвидация пробелов по предмету»

Цель: создание условий для ликвидации пробелов по предметам, не входящим в сферу интересов одарённого подростка и усвоения их содержания на базовом уровне.

Технология индивидуального образовательного маршрута включает в себя разработку индивидуальных образовательных планов и модифицированных программ, с учётом предметов, а иногда отдельных тем для ликвидации пробелов. Обязательно следует указать, какие знания, умения, навыки приобретёт обучаемый в результате освоения данной темы, а также какие общеучебные умения и

навыки (ОУУН) ему необходимы.

Формы организации познавательной деятельности разнообразны: индивидуальные задания, организация парной и групповой работы, работа с консультантами, выбор “своего” домашнего задания, темы творческой работы, организация исследовательских секций или объединений, предоставляющих учащимся возможность выбора не только направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в предмете.

Предполагаемая модель сетевого взаимодействия для реализации индивидуальных образовательных маршрутов «Совершенствование предметной деятельности одаренного ребенка» и «Ликвидация пробелов по предмету» – идентичная распределенная сеть. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений предполагает распределение обязанностей, полномочий, ответственности в процессе достижения общей цели, использование ресурсов нескольких образовательных учреждений, обеспечивающих возможность ученикам осваивать образовательные программы различного уровня и направленности. Выбор вариантов построения сетевого взаимодействия образовательных учреждений осуществляют те, кто выступает в качестве инициаторов сетевого взаимодействия: обучающиеся, их родители, администрация образовательных учреждений, представители органов управления образованием.

Реализация *индивидуального образовательного маршрута «Подготовка к участию в мероприятиях областного, федерального, международного уровней через реализацию дополнительных образовательных программ».*

Основная цель: содействие достижению планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы во внеурочное время на основе последовательного взаимодействия учреждений общего, дополнительного и профессионального образования.

В рамках индивидуального образовательного маршрута могут решаться следующие задачи:

- организация научно-исследовательской деятельности;
- организация и участие в интеллектуальных играх, творческих конкурсах, предметных олимпиадах, научно-практических конференциях, выставках;
- мониторинг формирования ключевых компетенций;
- приобретение оборудования и материалов для исследовательской и творческой деятельности, развивающих работу с одарёнными детьми;

- приобретение научной и учебно-методической литературы, необходимой для творческой и исследовательской деятельности одарённых детей;

- подбор и поддержка руководителей исследовательских и творческих работ одаренных детей;

- проведение научно-практических конференций и семинаров для педагогов по проблемам работы с одарёнными детьми.

Предполагаемые формы организации познавательной деятельности:

- индивидуальное обучение или обучение в малых группах по программам творческого развития в определенной области;

- работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (в качестве наставника – специалист высокого класса);

- очно-заочные школы;

- каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;

- система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;

- детские научно-практические конференции и семинары, интеллектуальные игры, интеллектуальные конкурсы, марафоны.

Предполагаемая модель сетевого взаимодействия – модель цепи, предполагающая совместную организацию учебного процесса в рамках реализации программ социально-педагогического сопровождения одарённого подростка. Каждый участник сетевого взаимодействия решает свою задачу для достижения поставленной цели. Это может быть:

- предоставление ресурсов (материальных, технических, информационных, кадровых и пр.) для проведения занятий по взаимно согласованному расписанию;

- реализация отдельных составляющих образовательного процесса (например, диагностика, организация проектной деятельности и пр.);

- организация и проведение мероприятий по повышению квалификации работников образовательных учреждений, входящих в сеть и др.

Индивидуальный образовательный маршрут «Психолого-педагогическая поддержка одаренного ребенка» чаще всего реализуется совместно с каким-либо из выше перечисленных маршрутов.

Основная цель реализации данного маршрута: создание

для одарённого ребёнка ситуации успеха и уверенности; психологический настрой на конкурсное состязание, публичное выступление.

Психолого-педагогическая поддержка одаренного ребенка может быть реализована и в рамках самостоятельного индивидуального маршрута, когда речь идёт об одарённом ребёнке с дисгармоничным типом развития, для которого характерна неравномерность психического развития, пристрастное, личностное отношение к деятельности, составляющей сферу его интересов, противоречивость и нестабильность самооценки, перфекционизм и т.д..

Цель индивидуального образовательного маршрута в данном случае будет: оказание помощи детям в решении их проблем.

Предполагаемые формы организации психолого-педагогической поддержки одаренного ребенка: индивидуальные консультации; работа в малых группах по программам психолого-педагогического сопровождения и поддержки одарённых детей.

Развитие одарённого старшеклассника может осуществляться по тем же маршрутам, что и у подростка, но, учитывая новообразования возраста, мы предлагаем ещё один индивидуальный образовательный маршрут: ***«Педагогическая поддержка профессионального самоопределения одарённых детей»***.

Цель индивидуального образовательного маршрута: создание условий для осуществления осознанного выбора профессии.

Технология индивидуального образовательного маршрута включает в себя:

– разработку модифицированных программ, дополнительных программ, программ миникурсов и программы социально-психологического тренинга;

– индивидуальные консультации для детей, родителей и совместные консультации для детей и их родителей.

Обязательными условиями реализации маршрута являются: снятие жесткой регламентации в деятельности старшеклассников, создание ситуации выбора в учебной и внеучебной деятельности через использование многообразных форм учебной и внеучебной работы, предоставление возможности самостоятельно решать возникающие проблемы, выходить из сложных ситуаций.

Реализации индивидуального образовательного маршрута «Педагогическая поддержка профессионального самоопределения одарённых детей» предусматривает интегративную модель образовательной сети на основе взаимодействия школы, учреждений профессионального образования и учреждений дополнительного образования. Такая сетевая модель функционирует на условиях равноправного партнерства, распределения обязанностей, полномочий, ответствен-

ности в процессе достижения общей цели.

Библиографический список

1. Зверева Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: автореферат дис. ... канд. пед. наук.– Шуя, 2007.- 232с.

2. Лекомцева Е.Н. Варианты организации индивидуального образовательного маршрута развития одаренного ребенка. Материалы 9 международной научно-практической конференции «Образование и наука без границ» (7-5 декабря 2013г.) - Варшава, 2013. – С.19-24

3. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования: монография; под ред. А.В. Золотарёвой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 176с.

4. Образовательная программа – маршрут ученика; под ред. А.П. Тряпициной. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. - 228с.

УДК 37.02

В.Н. Ефименко (г. Петропавловск-Камчатский)

Диагностическая технология в работе социального педагога

Аннотация. Рассматривается диагностическая технология, которая применяется в работе социального педагога. Раскрывается её сущность и содержание, цель, этапы, алгоритм процедур социально-педагогической диагностики. Обозначены требования, предъявляемые к социальному педагогу при использовании диагностической технологии.

Ключевые слова: социально-педагогическая технология, диагностика, этапы, требования, алгоритм, методы.

Annotation. This article describes diagnostic technology, which is used in the work of a social pedagogue. Its essence is revealed and the content, purpose, stages, algorithm procedures socio-pedagogical diagnostics. Designated requirements for social workers in the use of diagnostic technologies and methodologies.

Keywords: socio-pedagogical technology, diagnosis, stages, requirements, algorithm, methods.

Диагностическая функция - одна из основных в деятельности социального педагога. Целью ее является постановка «социального» диагноза, для чего проводится изучение личностных особенностей и социально-бытовых условий жизни детей, семьи, социального окру-

жения, выявление позитивных и негативных влияний, проблем.

Для эффективной профессиональной деятельности социальному педагогу необходима достоверная информация, касающаяся различных сторон жизнедеятельности его подопечных. Социальному педагогу приходится пользоваться различными видами диагностики, приспособляя их к конкретным задачам своей профессиональной деятельности. В этом смысле он является междисциплинарным специалистом и должен владеть методами социологического, педагогического, психологического и отчасти медицинского исследования. При этом речь идет о диагностике как области практической деятельности, цель которой - определение состояния объекта социально-педагогической деятельности.

Для социального педагога важно разобраться в отношениях ребенка с семьей и другими социальными группами, к которым он принадлежит.

В социально-педагогической практике диагностика имеет свое специфическое содержание, сутью которой является изучение личности ребенка, особенностей детского коллектива в целях обеспечения эффективности индивидуального и дифференцированного подхода в целостном педагогическом процессе.

Социально-педагогическая диагностика - специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, педагогических, экологических и социокультурных факторов.

В социально-педагогической диагностике распознаются социально-психологические характеристики воспитательного микроциума, особенности педагогического процесса и семейного воспитания, а также индивидуально-психологические характеристики личности, связанные с ее социальным взаимодействием.

Социально-педагогическая диагностика, как технология, имеет определенную последовательность (этапы):

- констатация определенного неблагополучия в деятельности и поведении ребенка;
- осознание определенных причин неблагополучия, анализ особенностей случая;
- выдвижение рабочей гипотезы путем анализа совокупности имеющихся данных;
- сбор дополнительной информации, необходимой для проверки гипотезы;
- проверка рабочей гипотезы путем анализа совокупности данных.

Нужно отметить, что диагностика является важным компонентом социальной технологии (цель — диагноз — прогноз — программа — внедрение — анализ) [5].

Социальный педагог, используя в своей деятельности диагностическую технологию, руководствуется следующими *требованиями*:

- соблюдать общие технологические требования: определить цель, выбрать наиболее эффективный диагностический инструментарий, непосредственно получить данные и провести их отбор, переработать и интерпретировать данные (статистическая обработка и качественный анализ), установить диагноз, составить прогноз развития ситуации и определить содержание социально-педагогической деятельности (особенности социально-педагогической деятельности) с конкретным подопечным;

- соблюдать этические нормы;

- защищать интересы подопечного: соблюдать принцип добровольности при обследовании; сообщать обследуемому цели изучения; информировать его о том, кто будет ознакомлен с полученными данными; знакомить его с результатами исследования, предоставляя ему возможность некоторой корректировки этих результатов, а также в собственно педагогических целях;

- обладать профессиональной компетенцией: знать теоретические основы, используемые средства диагностики; вести картотеки используемых методов, квалификационных нормативов, соблюдать профессиональную этику (сохранять втайне результаты, не допускать непрофессионалов к осуществлению методик и т. п.).

Алгоритм процедуры социально-педагогической диагностики предполагает:

- 1) ознакомление с клиентом, постановку задач, выделение предмета диагностики, выбор основных критериев и показателей;

- 2) измерение и анализ показателей;

- 3) формулирование и оформление выводов, заключение, постановку социального диагноза [5].

Одним из объектов диагностики выступает личность (ребенка, взрослого). В рамках социально-педагогической диагностики личности необходимо:

- выявление специфических социальных качеств, особенностей развития и поведения;

- уточнение социальной ситуации развития;

- определение степени развитости или деформации различных свойств и качеств, обусловленных прежде всего включением человека в различные социальные связи (социальные установки, позиции,

процессы адаптации и социализации, коммуникативные способности, психологическая совместимость и т. п.);

- ранжирование, описание диагностируемых особенностей клиента, построение «социального портрета» личности.

В числе обязательных документов, составляемых социальным педагогом, является медико-психолого-педагогическая характеристика подопечных, которая относится к числу документов внутреннего пользования и не подлежит огласке.

Социальный педагог может самостоятельно выполнять диагностические операции, а также прибегать к услугам специалистов, применяя их данные в своей работе.

Результаты диагностической деятельности оформляются социальным педагогом в единую «Карту-характеристику личности», «Медико-психолого-педагогическую характеристику личности» и т. п.

Для составления этих и подобных карт-характеристик личности социальный педагог может использовать широкий спектр диагностических **методик**: социально-психологических, психологических, социологических, педагогических, медицинских.

К методам социально-педагогической диагностики относятся: наблюдение, беседа, анкетирование, интервью, метод экспертной оценки, анализ документов, тестирование, биографический метод, ситуационный анализ, методы обработки данных, контент-анализ и др.

Используются также фиксация сети социальных контактов школы (в виде схемы), социальная паспортизация классов и учреждения в целом, а также социальный паспорт микрорайона. Все эти документы ежегодно корректируются.

Реалистическая оценка и сформулированный диагноз служат основой для принятия решения, определения стратегии и тактики дальнейшей деятельности социального педагога со своими подопечными.

Библиографический список

1. Ефименко В.Н. Методика и технология работы социального педагога (часть I): учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Авт.-сост. В.Н. Ефименко. - П-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. – 160 с.

2. Методика и технологии работы социального педагога / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова [и др.]; под ред. М.А.Галагузовой, Л.В. Мардахеева. - М.: Академия, 2006. – 192 с.

3. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пос. для студентов пед. училищ и колледжей / Н.И. Никитина, М.Ф.

Глухова. - М.: ВЛАДОС, 2005. – 399 с.

4. Справочник социального педагога: 5–11 классы / Авт.-сост. Т.А. Шишковец. - М.: ВАКО, 2007. – 366 с.

5. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2007. - 272 с.

6. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. В. А. Слостенина. - М.: Академия, 2001. – 208 с.

УДК 37.02

С.М. Головлева (г. Ярославль)

Функции образовательной среды субъектно-ориентированного типа по обеспечению разных этапов деятельности учащегося

Аннотация. Показано применение технологического подхода к проектированию такого важного компонента педагогической системы как образовательная среда, выделены опорные ее составляющие, представлен инновационный опыт конкретных образовательных организаций.

Ключевые слова: педагогическая система, образовательная среда, опорные составляющие образовательной среды, функции среды, субъектно-ориентированный тип педагогического процесса.

Annotation. The article shows the use of the technological approach to the design of such an important component of the educational system as learning environment. The author's vision of environment, in particular the allocation of support components. The solution is based on the innovative experience of specific educational institutions and performed for the subject-oriented type of pedagogical process.

Keywords: educational system, educational environment, basic components of educational environment, protection functions, subject-oriented type of educational process.

Решающим фактором становления постиндустриального общества являются не новые технологии или знания, которые являются лишь условием, а «изменение самого человека, обретение им качественно новой мотивации» [2]. Таким образом, современное общество предъявляет принципиально новые требования к качеству и результатам образования, когда недостаточно формирования в процессе образования только знаний и умений, необходимо формирование умения находить смыслы собственной деятельности и самостоятельно реализовывать их.

Учитывая тот факт, что ФГОС предъявляют качественно иные

требования к результатам образования, подразумевающие необходимость изменения подхода к организации деятельности учащегося, для их реализации необходима перестройка всей педагогической системы как «множества взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения» [4]. Причем, успешность совершенствования педагогической системы существенно зависит от того, на какие ее элементы направлено воздействие общества, поскольку, по мнению В.А. Сластенина, «причины многих неудачных попыток совершенствования педагогических систем кроются в несистемном локальном подходе к преобразованию ее элементов» [6].

В зависимости от поставленных целей, возможно выделение в педагогической системе различных элементов с требуемой степенью детализации. В качестве системообразующего компонента педагогической системы чаще всего выделяют технологию учебно-воспитательного процесса [5], поскольку такой подход обеспечивает достижение заданной цели. Нам представляется важным выделить в педагогической системе четыре основных элемента: педагогический процесс, образовательная среда, педагогические кадры, управление педагогической системой. Все эти компоненты в педагогической системе должны быть выстроены сообразно единой цели – достижению требуемого образовательного результата.

При такой постановке цели образования, в построении педагогической системы уместно руководствоваться **технологическим подходом** в образовании, под которым мы понимаем «указание на объективно необходимые шаги субъектов педагогического процесса, гарантирующие формирование требуемого образовательного результата» [8].

Технологический подход не возможен без уточнения уровней образования и типов педагогического процесса (ПП), технологическое представление которых в форме соответствующих общепедагогических технологий (ОПТх) «схватывает» все ключевые требования к организации ПП, причём с гарантией результата.

Таким образом, технологический подход к построению педагогической системы подразумевает выстраивание всех ее элементов сообразно заданному типу педагогического процесса, обусловленному социальным заказом к результату образования.

Необходимость достижения современных образовательных результатов, регламентируемых ФГОС, как показывает теория и практика, требует реализации в образовательной организации субъектно-ориентированного типа педагогического процесса (СОПП), основной отличительной особенностью которого является реализация полно-

ценной деятельности, отвечающей личностным смыслам ученика. Образовательная среда как система **условий**, способствующих реализации ПП, тоже должна иметь характеристики субъектно-ориентированного типа.

С переходом на субъектно-ориентированный тип педагогического процесса с соответствующим ростом уровня деятельности ученика, влияние образовательной среды (условий) возрастает, поскольку при отсутствии определенных условий некоторые этапы деятельности не могут быть выполнены ребенком самостоятельно.

Под образовательной средой мы понимаем совокупность внешних по отношению к субъектам педагогического процесса условий осуществления их деятельности.

Опираясь на опыт классиков в области исследования отдавая себе отчет в том, что может быть много оснований для обособления компонентов среды, мы делаем это с позиций обеспечения ПП различных типов с учетом технологического подхода.

Учитывая необходимость развития мышления и личностных качеств ученика через его разнообразную деятельность с опорой на свободу выбора, нам представляется важным к традиционно выделяемым в структуре образовательной среды[9] и материальной и общественной группам компонентов добавить духовную группу, включающую традиции в коллективе и ценностные ориентиры[1]. Из всех составляющих образовательной среды вычленим опорные, необходимые и достаточные для формирования нужной характеристики среды, способствующей реализации требуемого типа педагогического процесса. Главным основанием для выделения опорных составляющих образовательной среды субъектно-ориентированного типа является степень их способствования реализации полноценной деятельности учащегося сообразно его личностным смыслам.

С этих позиций мы выделяем 6 опорных составляющих образовательной среды субъектно-ориентированного типа: поле ценностей в школе, представление учебного содержания, организация методической работы, стиль отношений «учитель-ученик», запросы родителей и открытость организации использованию возможностей ДО и НФО. Для поддержания самостоятельности деятельности учащегося, на каждом ее этапе необходимо обеспечить стимулы и условия для действия.

На этапе мотивации стимулом может являться кратко представленная информация о планируемой деятельности с возможностью достаточно просто включиться в нее или предложить свой вариант реализации. Например, в СОШ №32 г. Рыбинска, включение в общешкольный проект осуществлено через общий экран проекта,

представляющий собой доску объявлений с краткой информацией об общешкольном проекте и частных проектах в нем. С помощью экрана любой школьник может свободно записаться в участники интересующего его проекта или предложить свой вариант проекта и найти себе команду единомышленников. Еще одним примером может стать свободный стиль общения ученик-учитель, сложившийся в СОШ № 4 «Центр образования» г. Тутаева, благодаря которому учащиеся свободно могут высказать на уроке свой интерес к той или иной теме, а учитель поможет сформулировать из этого тему проекта.

Важным этапом полноценной деятельности ученика является получение и обдумывание информации. Условием эффективности этого этапа является организация максимально свободного доступа к разнообразной информации по интересующей учащегося теме. Средствами организации свободного доступа могут стать свободные выставки литературы в школьных рекреациях, позволяющие привить детям любовь к книге и культуру чтения². Свободный доступ к учебной литературе можно реализовать на базе школьной библиотеки, музея или учебного кабинета, где в свободном доступе может храниться учебная и научно-популярная литература с разнообразным набором учебных заданий, информацией, изложенной в разной форме и с использованием различных методических подходов, представленная с разной степенью наглядности. Ученик, испытывающий затруднения в изучении той или иной темы, сможет самостоятельно найти источник информации, наиболее подходящий ему по стилю изложения, и разобраться в трудном учебном материале. Также на этом этапе деятельности у учащегося могут возникнуть затруднения и потребоваться консультация взрослого, если есть возможность получить такую консультацию от педагога или представителя родительского коллектива, заинтересованного в данном вопросе и имеющего большой опыт в подобной деятельности, ценность консультации многократно возрастет.

Создание подобных стимулов и условий для полноценной деятельности учащихся является основной функцией образовательной среды субъектно-ориентированного типа. Функции образовательной среды по отношению к этапам деятельности представлены в таблице 1.

¹ Подобный опыт реализован в СОШ № 4 «Центр образования» г. Тутаева.

Таблица 1

Функции образовательной среды субъектно-ориентированного типа по обеспечению разных этапов деятельности учащегося.

Этап деятельности учащегося в СОП	Функции составляющих образовательной среды
Внутренняя мотивация на реализацию своих смыслов	Способствовать поиску и открытию собственных смыслов, формированию на их основе внутренних мотивов деятельности через обеспечение возможности участия в обще-школьных и частных проектах
Постановка собственной цели	Способствовать четкой постановке реально достижимых целей на основе сформированных мотивов
Поиск и последующая обработка (переработка, обдумывание, понимание) информации	Способствовать самостоятельному поиску, обработке и переработке информации соответственно поставленной цели
Формирование собственного видения ситуации, модели нового знания, подкрепленного конкретными примерами	Способствовать самостоятельному обдумыванию информации, формированию и развитию собственных моделей
Создание собственного плана достижения цели	Способствовать четкому планированию действий соответственно поставленной цели
Контроль всех этапов деятельности с позиций достижения цели	Способствовать контролю собственных действий, соотнесению их с планом, целью, мотивом
Анализ соответствия результата целям деятельности	Способствовать соотнесению полученного результата с целью деятельности
Оценивание смысла деятельности	Способствовать соотнесению полученного результата с мотивом и осознанию ценности результата деятельности для самого учащегося и для общества

Обобщив представленную в табл. 1 информацию, мы пришли к выводу, что для субъект-ориентированного типа ПП, отвечающего вызовам ФГОС, актуальными будут следующие требования к опорным составляющим образовательной среды (табл. 2).

Таблица 2

Требования к опорным составляющим образовательной среды субъектно-ориентированного типа.

Составляющая ОС	Показатель	Требования к наполнению
Представление учебного содержания	<i>Суть наполнения средств представления</i>	Социальный опыт, накопленный в определенной сфере, общественная значимость изучаемого материала, исторические события, связанные с открытием изучаемых явлений и процессов, образцы опыта, накопленного человечеством с использованием открытий, справочные и вспомогательные материалы по вопросам организации деятельности
	<i>Доступность средств представления</i>	Максимально возможная доступность для самостоятельного использования и оперирования, ограниченная только требованиями безопасности
Стиль отношений учитель-ученик	<i>Нормы общения</i>	Партнерские отношения, равноправное сотрудничество
	<i>Соотношение формальной и неформальной составляющих</i>	В неформальном общении раскрывается сущность личности учителя, он может являться примером поведения и принятия решений и субъектного выбора на основе собственных ценностей и смыслов
Запросы родителей	<i>Формы и способы считывания запроса</i>	Многообразие форм и способов, широкие возможности трансформации при изменении и возникновении новых потребностей родителей
Запросы родителей	<i>Механизмы влияния на образовательный процесс</i>	Обеспечение возможности участия в разработке и доработке основной образовательной программы организации, в разработке индивидуальных образовательных траекторий, участия в общешкольных и частных проектах. Совместная жизнедеятельность с детьми в школе.

Составляющая ОС	Показатель	Требования к наполнению
	<i>Суть запроса</i>	Обеспечение для ребенка возможности поиска себя, своего предназначения в жизни, через активную деятельность, свобода самоопределения ребенка. Возможность организации реальной жизнедеятельности в школе.
Организация методической работы	<i>Нормы (орг. Культура)</i>	Свобода самореализации педагога в процессе реализации единой образовательной программы школы. Востребован активный обмен опытом работы, как по вертикали, так и по горизонтали
	<i>Стиль руководства</i>	Демократический – характеризуется полным доверием, основан на широком привлечении персонала к управлению организацией. Процесс принятия решений рассредоточен по всем уровням, хотя и интегрирован. Поток коммуникаций идет не только в вертикальных направлениях, но и по горизонтали[7].
Открытость ОО внешним организациям ДО и НФО	<i>Реальное использование возможностей ДО и НФО</i>	Доступные возможности ДО и НФО интегрированы в образовательную программу организации, являются частью образовательных траекторий учащихся
Поле ценностей в образовательной организации	<i>Сущность ценностей</i>	Свободная самореализация каждого в совместной деятельности, направленной на преобразование школьной и внешней среды
	<i>Образ учащегося</i>	Осознающий свои потребности и личностные смыслы, способный проявить инициативу, чтобы сообщить о них и реализовать их в практике. Несущий свои идеи, могущие объединить других вокруг их реализации.

Формирование опорных составляющих образовательной среды в соответствии с требованиями, указанными в табл. 2, позволит создать в образовательной организации условия для полноценной дея-

тельности учащихся, поиска и реализации их личностных смыслов.

В заключение отметим, что технологический подход к формированию педагогической системы субъектно-ориентированного типа требует формирования всех обозначенных нами элементов системы: педагогического процесса, образовательной среды, педагогических кадров и управления педагогической системой.

Библиографический список

1. Головлева С.М., Юдин В.В. Структура и компонентный состав образовательной среды // Педагогическое наследие К.Д.Ушинского: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» (4-5 марта 2014 г.). – Ч.1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 166 -171.

2. Иноземцев В.Л. Постиндустриальное хозяйство и «постиндустриальное» общество (к проблеме социальных тенденций XXI века) // Общественные науки и современность. – 2001. – №3. – С. 140-152.

3. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – Москва: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.

4. Кузьмина Н.В., Григорьева Е.А., Якунин В.А. [и др.]. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие; под ред. Н.В. Кузьминой – Москва: Народное образование, 2002. 114 с.

5. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2004. – 365 с.

6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

7. Старобинский Э.Е. Как управлять персоналом: учеб.-практ. пособие. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2002. – 384 с.: ил.

8. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография. – Москва: Университетская книга, 2008. – 302 с.

9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – Москва: Смысл, 2001. – 356 с.

Сведения об авторах

Апалькова Ирина Григорьевна, проректор по модернизации общего образования ГОУДПО «Коми республиканский институт развития образования», Сыктывкар.

Байбородова Людмила Васильевна, зав. 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.

Болохина Надежда Ивановна, доцент кафедры истории Дагестана ФГБОУ ВПО «Дагестанский Государственный Университет», кандидат исторических наук.

Бостанджогло Михаил Михайлович, директор Федерального центра детско-юношеского туризма Министерства образования и науки РФ, кандидат педагогических наук.

Бурлакова Татьяна Вячеславовна, профессор кафедры математики, физики и методики обучения Шуйского филиала Ивановского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент.

Быкова Светлана Станиславовна, доцент Вятского государственного гуманитарного университета, кандидат педагогических наук.

Волосовец Татьяна Владимировна, директор Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, зав. кафедрой специального образования РУДН, кандидат педагогических наук.

Галицких Елена Олеговна, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы Вятского государственного гуманитарного университета, доктор педагогических наук, профессор.

Головлева Светлана Михайловна, зав. кафедрой естественно-математических дисциплин ГОАУ ЯО «Институт развития образования».

Гребенюк Татьяна Борисовна, профессор кафедры образовательных технологий Балтийского федерального университета им. И. Канта, доктор педагогических наук, профессор.

Гурбатова Елена Романовна, зав. кафедрой дошкольного и начального образования АУ «Институт развития образования Ивановской области», кандидат педагогических наук.

Давлятшина Ольга Вячеславовна, зам. директора средней общеобразовательной школы с углубленным изучением отдельных предметов г. Омутнинска Кировской области, аспирантка кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета.

Данданова Светлана Владимировна, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», кандидат педагогических наук.

Даргевичене Лина-Елена Иозовна, доцент РГПУ им А.И.Герцена, С.-Петербург, кандидат педагогических наук.

Егорычева Надежда Геннадьевна, ассистент кафедры дополнительного образования и технологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Ефименко Вероника Николаевна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», Петропавловск-Камчатский, кандидат педагогических наук.

Загиров Низам Шихейбейтович, декан факультета повышения квалификации преподавателей ФГБОУ ВПО «Дагестанский Государственный Университет», кандидат физико-математических наук, доцент

Золина Наталья Игоревна, директор муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Симская средняя общеобразовательная школа», с. Сима, Юрьев-Польский район, Владимирская обл.

Золотарёва Ангелина Викторовна, ректор ГОАУ ЯО «Института развития образования», доктор педагогических наук, профессор.

Исаева Ольга Вячеславовна, учитель начальных классов МОУ Подвязновская СОШ Ивановской области.

Касаткина Наталья Николаевна, зав.кафедрой иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», кандидат педагогических наук.

Кашина Оксана Валерьевна, старший преподаватель ГОАУ ЯО «Институт развития образования».

Кибыш Анатолий Иванович, доцент кафедры анализа, бухучета и статотчетности Калининградский филиал Санкт-Петербургского государственного аграрного университета, г. Полесск (Калининградская область), кандидат педагогических наук.

Киселева Наталья Витальевна, доцент ГОАУ ЯО «Институт развития образования», кандидат культурологи.

Киселёва Ольга Ивановна, доцент кафедры дошкольного образования и логопедии Томского государственного педагогического университета, кандидат филологических наук.

Климова Наталия Алексеевна, зам.директора МОУ СОШ №25 г. Ярославля.

Клячин Дмитрий Сергеевич, зам.директора Подвязновской СОШ Ивановской области.

Ковальчук Татьяна Александровна, зав.кафедрой педагогики УО «Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина», Республика Беларусь, кандидат педагогических наук.

Кондратьева Ирина Венальевна, зам. директора Энтузиастской основной общеобразовательной школы, г. Юрьев-Польский.

Константинова Валентина Геннадьевна, зав.кафедрой менеджмента ГОАУ ЯО «Институт развития образования».

Кораблева Альбина Александровна, преподаватель Ярославского педагогического колледжа, кандидат педагогических наук.

Кривоногова Ольга Анатольевна, воспитатель МБДОУ № 34, г. Томск, аспирант.

Кротова Марина Вениаминовна, студентка магистратуры ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», методист ЦАТ «Перспектива», г.Ярославль.

Кужина Светлана Владимировна, зам.директора СОШ №32 им. академика А.А.Ухтомского г. Рыбинска.

Кузнецова Ольга Владимировна, соискатель кафедры педагогических технологий, зам. директора по УВР МОУ «Гимназия №2» г. Вологда.

Кукубаева Асия Хайрушевна, зав. кафедрой «Психолого-педагогические дисциплины» Академии «Кокше» г. Кокшетау, Казахстан, доктор психологических наук.

Курносова Светлана Анатольевна, профессор кафедры педагогики ФБГОУ ВПО «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга», доктор педагогических наук.

Лабунская Наталья Андреевна, доцент РГПУ им А.И.Герцена, кандидат педагогических наук.

Лагутина Надежда Станиславовна, доцент кафедры вычислительных и программных систем ЯрГУ им. П.Г.Демидова, кандидат физико-математических наук.

Лебедева Ольга Владимировна, профессор кафедры педагогики «Вятский государственный гуманитарный университет», доктор педагогических наук.

Лебединцев Владимир Борисович, доцент лаборатории методологии и технологии коллективного способа обучения Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, кандидат педагогических наук.

Литвинская Ирина Геннадьевна, старший сотрудник лаборатории МТКСО Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Лопуховская Алла Васильевна, старший научный сотрудник лаборатории сельской школы Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, кандидат педагогических наук.

Лучинина Анастасия Олеговна, доцент ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», кандидат педагогических наук.

Манукян Арменуи Мнацакановна, доцент кафедры теории и истории педагогики Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна, кандидат педагогических наук.

Матьцина Инга Геннадьевна, проректор Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, Республика Беларусь, кандидат педагогических наук, доцент.

Мелешко Вера Васильевна, заведующий отделом сельской школы Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, кандидат педагогических наук.

Митрахович Вячеслав Александрович, профессор кафедры педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин Филиала Астраханского государственного университета, г. Знаменск Астраханской области, доктор педагогических наук, доцент

Михеев Алексей Николаевич, преподаватель кафедры физической подготовки Омского автобронетанкового инженерного института филиала Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва, г. Омск .

Немцева Татьяна Васильевна, старший преподаватель кафедры ЕМД ГОАУ ЯО «Институт развития образования».

Османов Махач Магомедович, директор Дагестанского государственного университета, доктор экономических наук.

Павлова Ирина Сергеевна, методист МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр» г. Рыбинска Ярославской области, кандидат педагогических наук.

Паршукова Наталья Вадимовна, учитель НОУ «Рыбинская православная гимназия», г. Рыбинск Ярославской области.

Прядухин Денис Викторович, преподаватель биологии экологии, руководитель НОУ/МАОУ СОШ №21 г. Калининграда.

Пятков Александр Сергеевич, вице-президент ОО «Союз детских общественных организаций «Жулдыз», г.Кокшетау, Казахстан.

Разумова Анжелика Борисовна, зам. первого проректора Академии МУБиНТ г. Ярославля, зав.аспирантурой, кандидат химических наук.

Репина Алевтина Валентиновна, зам. ректора ГОАУ ЯО «Института развития образования», кандидат педагогических наук.

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 государственный педагогический университет», доктор педагогических наук.

Румянцева Ирина Борисова, доцент кафедры математики, физики и методики обучения Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», кандидат психологических наук.

Сапегин Кирилл Владимирович, старший методист в МОУ ДПО «Информационно-образовательный центр» г. Тутаева Ярославской области.

Сапегина Елена Анатольевна, директор МОУ СОШ № 7 им. адмирала Ф.Ф. Ушакова г. Тутаева Ярославской области.

Сачкова Наталья Александровна, зам.директора МБОУ «Энтузиастская ООШ», г. Юрьев-Польский.

Селиванова Ольга Геннадьевна, доцент кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета, кандидат педагогических наук.

Семенова Оксана Леонидовна, ассистент кафедры медицинской информатики Сибирского государственного медицинского университета, г. Томск.

Сергеева Анна Иосифовна, старший преподаватель Томского государственного педагогического университета.

Серебренников Лев Николаевич, профессор кафедры дополнительного образования и технологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», доктор педагогических наук.

Сивашинская Елена Феликсовна, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, кандидат педагогических наук, доцент.

Симонова Галина Ивановна, зав.кафедрой педагогики Вятского государственного гуманитарного университета, доктор педагогических наук.

Смышляева Лариса Германовна, зав. кафедрой социальной педагогики Томского Государственного Педагогического Университета, доктор педагогических наук, профессор

Строгалова Лариса Романовна, исполнительный директор Центра раннего развития детей «Бэби-клуб», г. Ярославль.

Сустретова Ксения Дмитриевна, учитель Карабихской ОШ Ярославского муниципального района.

Тамарская Нина Васильевна, профессор кафедры теории и методики профессионального образования БГАРФ Калининградского государственного технического университета, доктор педагогических наук, профессор.

Тихомирова Дарья Сергеевна, аспирант лаборатории субъектной самореализации ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия».

Тихомирова Евгения Ивановна, зав.лабораторией субъектной самореализации ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», доктор педагогических наук, профессор.

Тихомирова Светлана Сергеевна, аспирант РГПУ им. А.И.Герцена, г.Санкт-Петербург.

Харисова Инга Геннадьевна, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук.

Хлопченкова Антонина Николаевна, старший научный сотрудник лаборатории современных педагогических проблем ГАОУ ДПО ВО «Владимирский институт развития образования им. Л.И.Новиковой».

Царькова Кристина Михайловна, старший преподаватель кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук.

Черемина Ольга Александровна, зам. директора Фоминской СОШ Гороховецкого района Владимирской области.

Чернова Надежда Ивановна, директор Дмитриевгорской СОШ Меленковского района Владимирской области.

Чернявская Анна Павловна, профессор кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доктор педагогических наук.

Шарова Ирина Валерьевна, учитель гимназии №1 г. Шуя Ивановской области, аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «ИвГУ».

Шibaева Марина Константиновна, учитель СОШ № 5, г.Рыбинска Ярославской области.

Шикова Алевтина Викторовна, учитель Дмитриевгорской СОШ Меленковского района Владимирской области.

Шуванов Андрей Сергеевич, учитель Подвизновской СОШ Ивановской области.

Шуванова Ольга Вадимовна, директор Подвизновской СОШ Ивановской области.

Шустова Наталья Николаевна, учитель технологии МБОУ «Межшкольный учебный комбинат №3», г. Киров.

Щелкунова Людмила Александровна, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук.

Щенникова Мария Александровна, зав.очным отделением Рыбинского полиграфического колледжа, аспирантка кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

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».

Для заметок

Научное издание

**Педагогические технологии
в условиях модернизации образования**

Материалы международной конференции
24-25 сентября 2015 года

Редактор С.Ю. Родонова
Компьютерная верстка - Ю.В. Яковлева

Подписано в печать 10.09.2015. Формат 60x90_{/16}
Объем 29,75 п.л., 26 уч.-изд.л. Тираж 1000 экз. Заказ №

РИО ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
Педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в фирме-типографии
ИД «Канцлер» (ООО «Канцлер»)
Адрес типографии:
150008, г. Ярославль, ул. Клубная, 4-49
Телефон (4852) 58-76-33