

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

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Материалы первой Всероссийской заочной научно-
практической интернет-конференции (август–ноябрь 2013 г.)**

**Ярославль
2013**

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** : материалы первой Всероссийской заочной научно-практической интернет-конференции (август–ноябрь 2013 г.) [Текст] / под ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. – 190 с.

ISBN 978-5-87555-950-1

УДК 37
ББК 74.202.5

ISBN 978-5-87555-950-1

© ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2013
© Авторы статей, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Юдин В. В.</i> Генезис технологического подхода в педагогике	6
<i>Бершадский М. Е.</i> Еще раз к вопросу об определении образовательной технологии	14
<i>Байбородова Л. В., Харисова И. Г.</i> Классификация педагогических технологий	20
<i>Юдин В. В.</i> Общепедагогические технологии	26
<i>Байбородова Л. В., Харисова И. Г.</i> Связь понятия «педагогическая технология» с другими категориями	35
<i>Курносова С. А.</i> Общая технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников	42
<i>Кораблева А. А.</i> Проблемно-диверсификационный подход к определению технологии проектирования толерантной образовательной среды	51
<i>Байбородова Л. В.</i> Проблемы использования педагогических технологий в практике	55

РАЗДЕЛ 2: СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Чернявская А. П.</i> Образовательные технологии, необходимые для организации обучения в высшей школе	61
<i>Бочкарева О. В.</i> Диалогическая технология высшего педагогического образования.	69

<i>Ефименко В. Н.</i> Технология социально-педагогической поддержки неблагополучных семей	75
<i>Воронина Д. В.</i> Технология дистанционного обучения: достоинства и недостатки	83
<i>Кривунь М. П.</i> Изучение опыта работы с одаренными детьми в условиях образовательного учреждения методом фокус-группы	89
<i>Яковлева Ю. В.</i> Использование метода кейс-стади при подготовке будущих педагогов к работе в сложных психологических условиях	93
<i>Парпулова Л. Г., Платицына И. С.</i> Применение проектной технологии на уроках литературы в вечерней школе	97
<i>Лубенина Е. В., Чернявская А. П.</i> Возможности использования технологии развития критического мышления в основной школе	103
<i>Марченко Т. Г.</i> Опыт использования технологии развития критического мышления на уроках математики	110

РАЗДЕЛ 3: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

<i>Куликова С. В.</i> Исторические основы и технологические характеристики проектирования национальной школы в России	113
<i>Василевская Е. В.</i> Опыт реализации сетевого подхода в профессиональном развитии педагогов	120
<i>Сахарчук Е. И.</i> Технологические принципы управления качеством образования в вузе	127

<i>Мутавчи Е. П.</i> Педагогические средства формирования коммуникативной компетентности у бакалавров направления подготовки «Гостиничное дело»	135
<i>Кириченко Е. Б.</i> Технология решения педагогической проблемы	140
<i>Теплякова Е. С.</i> Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для детей с нарушениями речи	148
<i>Харисова И. Г.</i> Технология организации трудовой деятельности сельских школьников	152
<i>Батракова К. А.</i> Исследовательские лабораторные работы	159
<i>Хаметова Д. Э.</i> Здоровье сберегающие музыкальные средства сохранения физического и психоэмоционального здоровья школьников	164
<i>Коузов А. А.</i> Гендерно-ориентированное сопровождение физического развития детей дошкольного возраста	172
<i>Немцева Т. В.</i> Использование интерактивной доски в преподавании биологии в школе	178
<i>Зайцева Н. В.</i> Организация виртуального взаимодействия учителя с родителями ребенка на этапе знакомства с семьей	183
<i>Сведения об авторах</i>	188

РАЗДЕЛ 1.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.01

В. В. Юдин
(г. Ярославль)
v.yudin@yspu.org

Генезис технологического подхода в педагогике

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

Данная проблематика является одним из основных направлений деятельности кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Кафедра наработала конкретный методический материал по реализации технологического подхода на различных ступенях системы образования для решения различных задач обучения, воспитания, организации и проектирования педагогического процесса. Результативность образования на экспериментальных площадках кафедры говорит об апробированности концептуальных основ использования технологий в образовании и действенности теоретической базы технологического подхода ярославской педагогической школы (М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская, В. В. Юдин). В настоящей статье мы попытаемся обозначить место ярославских ученых в ряду отечественных исследований.

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

- как технология использования ТСО, в частности компьютерной техники;
- как обозначение конкретных техник учительской работы («технология организации самостоятельной работы с учебником», «технология учебных демонстраций» и т. п.);
- как целостная методика новаторов, зарекомендовавшая себя (например: «технология Шаталова», «технология Лысенковой», технологии КСО);
- как последовательность шагов рекомендуемой учебной деятельности, выделенных на основе научных представлений (психологических, социальных, педагогических).

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

При несомненном уважении к «технологиям» новаторов и прописанности их опыта, отметим, что он практически не переносится, и нет другого В. Ф. Шаталова с теми же результатами. Повторение системы методических приемов или целостной методики еще не гарантирует результата и не может называться технологией в полном смысле этого слова. В противовес описа-

тельному характеру отечественных рекомендаций в американских традициях все методические инструкции детализированы и максимально формализованы, что оправдывает широко распространенный там термин «*instructural technology*».

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

Это заставило еще раз поставить вопрос о назначении технологии вообще. Дело не в том, что мы используем новый термин: ничего не меняется, если «методы групповой работы» назвать «групповой технологией», а систему учебной работы Л. В. Занкова – «технологией Занкова», а в том, что реализация технологического подхода к обучению и воспитанию дает нам или позволяет дать:

- 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.

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. Гузеев и М. Е. Бершадский в статье «Десять мифов техноло-

гического подхода в образовании» [6]. Выскажем здесь нашу солидарность с Р. Дейвом и уверенность, что к концу XX века педагогику можно считать наукой и что можно прописать строго определенные обязательные действия субъектов образовательного процесса, гарантированно приводящие к достижению заданной педагогической цели. Конечно, речь должна идти не о внешнем оформлении, а о внутренней сути – объективно необходимых шагах деятельности педагога и учащегося. В этом состоит основная характеристика третьего периода в развитии представлений об образовательных технологиях и их применении.

Здесь нельзя не согласиться с В. А. Сластениным [13], выдвигающим в качестве сущностного признака технологии законосообразность, и с мнением В. В. Серикова [11] – «законообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса обладает значительно более высокой степенью ... гарантированности результата, чем традиционные способы обучения».

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

Такая позиция была предвосхищена вкладом следующих ученых:

- теория содержания образования как социального опыта с одной стороны и как освоенных способов деятельности с другой В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, а также В. С. Леднева;
- законы и закономерности педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. В. Сериков) и метамодель педагогического процесса (В. В. Юдин);
- теории учения как деятельности (В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, Т. И. Шамова, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская);
- теория целостного подхода в педагогике (В. И. Андреев, Ю. К. Бабанский, Е. В. Бондаревская, Ю. В. Васильев, В. С. Ильин, В. С. Лазарев, Л. И. Новикова, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, Н. Е. Щуркова);

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

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

Мы видим водораздел нашего и общепринятого понимания технологий по следующей границе:

1. Обязательным свойством технологии является гарантия результата, что обеспечивается законосообразностью проекта учебного процесса.

2. Технология должна описывать деятельность ученика, поскольку в соответствии с известной закономерностью педагогики только она (а не деятельность педагога) обеспечивает, формирует образовательный результат.

3. Согласно другой закономерности педагогики, процесс и результат образования естественно целостен, и проектировать достижение отдельной его составляющей – заведомо нарушать естество, хотя такие локальные технологии и полезны для передачи методического опыта (здесь мы не можем согласиться с В.П. Беспалько, считающим, что «каждой дидактической задаче соответствует технология ее решения» [3], полагая, что задачи «актуализации базовых знаний», «контроля результатов» прекрасно решаются инструментарием «методов обучения»);

4. Разделение технологий мы проводим по степени самостоятельности познавательной деятельности ученика, а значит мето-

ды обучения, предполагающие разную активность учения, принципиально относятся к разным технологиям.

Без этого, на наш взгляд «технологии» останутся просто модным словом, не продвигая нас в гарантировании результата, успешной передаче опыта, освоении принципиально новых подходов к образованию (кстати, востребованных ФГОС), а, значит, и в профессионализме.

Итогом данного периода применения технологий явилось утверждение понимания ее как последовательности шагов (этапов деятельности) субъектов педагогического процесса, выполнение которых гарантированно формирует требуемый образовательный результат; является основой для проектирования педагогического процесса и его реализации.

Строгая трактовка педагогической технологии заставляет применять ее к описанию целостного процесса. Большинство технологий, охватывают либо часть этого процесса (мотивирование, организация рефлексии, проч.), либо нацелены на сегмент образовательного результата (формирование критического мышления, эмоциональной отзывчивости и проч.). Таких технологий много, их можно назвать локальными, хотя и с разными степенями обобщения. Технологии, описывающие целостный педагогический процесс, «схватывают» его в общем виде, не привязаны к предметному содержанию и контингенту, представляют принципиальные шаги обучающегося (этапы его деятельности), приводящие к формированию результата, которым могут быть только компетенции. Важно то, что все этапы деятельности могут реализовываться на разных уровнях. Цель можно поставить самому, можно выбрать из предложенных, можно принять сформулированную педагогом. Метод работы можно получить как шаблон, додумать под имеющиеся условия, творчески создать самому. Реализовать план можно уникально и неповторимо, можно с оглядкой на инструкцию, а можно и план не держать в голове, выполняя то, что говорят. Уровни результата во всех этих случаях будут качественно отличными и вне зависимости от предмета деятельности (урок физики, истории, подготовка стенгазеты, капустника, проч.) будут определяться характером деятельности ученика. Это еще в начале 70-х прекрасно показал М. Н. Скаткин [12] и ввел термин «тип педагогического процес-

са» как наиболее общее разделение образовательной практики. Упомянутые нами целостные технологии, отвечающие строгой трактовке понятия, являются технологическим описанием педагогического процесса определенного типа, или «общепедагогическими технологиями» (ОПТх).

Общепедагогическая технология – технология, соответствующая одному из типов педагогического процесса (догматическому, формально-репродуктивному, сущностно-репродуктивному, продуктивному, субъектно-ориентированному) и представленная пятью элементами:

1) цель – результат как осваиваемый опыт определенного уровня с определенными особенностями элементов содержания образования на данном уровне;

2) деятельность ученика с обязательными этапами познавательной деятельности учащихся, соответствующими данному уровню;

3) деятельность педагога с определенными (наиболее предпочтительными для данного типа педагогического процесса) методами педагогического воздействия;

4) интерпретация содержания учебного материала, соответствующая логике познавательной деятельности ученика в определенном типе педагогического процесса (уровне технологии);

5) контролирующие процедуры (мониторинг выполнения этапов познавательной деятельности учащегося и достигнутых образовательных результатов).

Их структурное описание и качественное наполнение для разных типов педагогического процесса, разработанное на кафедре и положенное в основу многих частных методик [14, 15], очень важны для настоящего, четвертого периода применения педагогических технологий – для реализации требований ФГОС. Социальные требования к выпускнику («инициативность, способность находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни, готовность самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации» [9]) узаконены образовательными стандартами нового поколения и интерпретируются как результат субъектно-ориентированного типа педагогического процесса. Общепедагогическая технология

данного типа фиксирует основные реперные точки организации процесса и, в первую очередь, деятельность обучающегося для гарантированного получения заданного результата.

Создание частных методик и локальных технологий, формирующих личность ученика как субъекта опиралось на богатый материал концепций личностно-ориентированного образования и связанных с ним подходов (Т. Ф. Акбашев, Е. В. Бондаревская, В. В. Зайцев, В. П. Зинченко, М. В. Кларин, В. А. Петровский, К. Поппер, В. В. Сериков, Л. М. Фридман, И. С. Якиманская). Для нас ценно то, что вбирая в себя ценный опыт ученых и аккумулируя его в целостном технологическом описании процесса субъектного типа, мы получили полное подтверждение теории общепедагогических технологий и оправданность строгого понимания технологии, лежащего в их основе.

Библиографический список:

1. Башарин, В. Ф. Опыт создания технологии обучения физике, обеспечивающей развитие творческой активности учащихся [Текст] / В. Ф. Башарин, Д. П. Шигапова, Н. Г. Коган. – Казань : ИССО РАО, 1993. – 35 с.
2. Байбородова, Л. В. Освоение педагогами новых образовательных технологий [Текст] / Л. В. Байбородова // Новые педагогические технологии в современной школе : матер. XI научно-практ. конф. / науч. ред. С. В. Столбунова. – Ярославль, 2005. – С. 4–12.
3. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько. – М. : Институт ПО Министерства образования России, 1995. – С. 89.
4. Гузеев, В. В. Развитие образовательной технологии [Текст] / В. В. Гузеев. – М. : Знание, 1998. – 69 с.
5. Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии [Текст] / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.
6. Бершадский, М. Е., Гузеев, В. В. Десять мифов технологического подхода в образовании [Текст] / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев // Педагогические технологии. – 2008. – №4. – С. 28–42.
7. Загвязинский, В. И. О системе принципов обучения в советской дидактике [Текст] / В. И. Загвязинский // Принципы обучения в совре-

менной педагогической теории и практике : межвуз. сб. науч. трудов. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – С. 24–35.

8. Келеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособ для учителей [Текст] / А. К. Келеченко. – СПб : Каро, 2001. – 368 с.

9. Слостенин, В. А. Доминанта деятельности [Текст] / В. А. Слостенин // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 41–42.

10. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. 2006. – 816 с.

11. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование [Текст] / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–20.

12. Скаткин, М. Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом на новые программы [Текст] / М. Н. Скаткин. – М. : Знание, 1971. – 56 с.

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

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

УДК 37.01

М. Е. Бершадский
(г. Москва)
mbershadskij@yandex.ru

Еще раз к вопросу об определении образовательной технологии

Вокруг понятия «образовательная технология» сложилась достаточно странная ситуация. Существует более трехсот определений этого термина, что, казалось бы, должно приводить к бурным дискуссиям в попытках прояснить его существенные признаки. Однако в большинстве публикаций сравнительный анализ определений отсутствует. Дело обычно ограничивается приведением нескольких примеров, за которыми следует еще одно определение, в

результате чего значение понятия становится еще более туманным. Попробуем подойти к возможному определению понятия образовательной технологии через выделение его важнейших признаков.

Существует значительное расхождение взглядов по поводу необходимых и достаточных критериев технологичности образовательных процессов. Анализ литературы показал, что даже в тех относительно редких случаях, когда исследователи формулируют критерии технологичности образовательного процесса, под критериями понимается весьма широкий спектр признаков, многие из которых являются частными, вступают в противоречие друг с другом и не позволяют однозначно выделить объект, являющийся образовательной технологией. Отсутствие критериев позволяет относить к технологиям любой способ реализации учебного процесса, что порождает у практиков скептицизм от множества неоправдавшихся ожиданий, подрывает веру в возможность создания образовательных технологий и дискредитирует технологический подход в образовании.

При определении понятия образовательной технологии необходимо учесть, что существуют два его смысла – широкий (наука, область знаний, изучающая способы технологизации процессов в образовании) и узкий (технологии, применяемые в образовании). Они настолько расходятся в своих значениях, что их нельзя называть одним термином, т. к. это провоцирует ложное понимание. Поэтому необходимо развести эти понятия и использовать два разных термина. Понятие «образовательная технология» следует ассоциировать только с технологией как наукой или областью знаний, исследующих возможности и способы технологизации всех процессов в образовании. Для обозначения частных технологий необходимо использовать родовое понятие «технология», дополненное указанием конкретной области, в которой она применяется: технология управления образовательным учреждением, технология учебного процесса, технология формирования научных понятий, технология финансирования региональной системы образования и т. д.

Определим критерии, которым должны удовлетворять частные технологии. При этом будем исходить из самого общего представления о технологии как об одном из методов производства продукта, отличающемся от других методов некоторыми существен-

ными признаками. Технология детерминирует процессы, делает состояние системы более стабильным, уменьшает степень неопределенности прогнозирования ее дальнейшего поведения.

Метод производства можно назвать технологией, если он удовлетворяет следующим критериям:

- объективность результата (существует описание необходимых и достаточных свойств (в пределах допусков и погрешностей), которыми должен обладать конечный продукт технологии, в наличии этих свойств можно убедиться путем установленных процедур и средств контроля качества);
- гарантированность результата (метод производства гарантирует получение продукта, обладающего необходимыми качествами (в пределах допусков и погрешностей));
- воспроизводимость метода производства (метод производства можно многократно повторить, получая при этом продукт, обладающий необходимыми свойствами);
- переносимость метода производства (метод производства может быть реализован без потери качества на любой производственной площадке, имеющей необходимые ресурсы и обученный персонал).

Каждый из перечисленных внешних признаков выполняет определенную функцию, отсутствие любого из них разрушает целостность системы и лишает ее интегративного свойства технологичности. Отсутствие точно описанных необходимых и достаточных свойств продукта, а также средств и процедур контроля его качества приводит к производству продукта, не способного выполнять ту функцию, ради которой он был создан. Отсутствие гарантии в получении необходимого продукта означает непредсказуемость результата, т. е. производство не способно производить необходимый продукт. Если производственный процесс нельзя многократно воспроизвести, то массовое производство невозможно. Невозможность переноса связана с тем, что производственный процесс содержит имплицитные составляющие, поэтому исполнители на другой производственной площадке вынуждены совершать неявные операции на интуитивном уровне, поэтому спрогнозировать выпуск определенного количества продуктов, обладающих необходимым качеством, невозможно.

Таким образом, каждый из выделенных признаков выполняет свою функцию в анализе технологичности способа производства, что обосновывает их достаточность, одновременно эти признаки являются независимыми, откуда следует их необходимость.

Внешние признаки позволяют при наблюдении ответить на вопрос, является ли метод производства технологией. Но они не способны объяснить, что нужно сделать, чтобы метод производства обладал данным качеством. Этими исследованиями и должна заниматься технология как научная дисциплина. Их результат состоит в полном и однозначном описании всех компонентов метода производства (продукта, процедур, объектов, субъектов, ресурсов), достаточном для организации производства, обладающего внешними признаками технологичности, т. е. являющегося технологией. Поэтому технология в широком смысле представляет собой науку, изучающую необходимые и достаточные условия осуществления технологических процессов.

Определим более точно условия, необходимые и достаточные для того, чтобы метод производства можно было рассматривать как технологию:

- любой компонент производственного процесса (ресурсы, операции, продукция) описан настолько детально и точно, чтобы исполнители, обладающие необходимой квалификацией, могли правильно выполнить все действия и операции по производству продукта в нужном порядке (проверить качество сырья, подобрать и подготовить необходимое оборудование, научиться выполнять производственные операции, проверить качество исполнения промежуточных операций и конечного продукта и т. д.);
- производитель располагает необходимыми ресурсами;
- система управления обеспечивает взаимодействие между компонентами производственного процесса в соответствии с имеющимся описанием.

Таким образом, существуют два способа определения понятия «технология» – через описание его внешних признаков и посредством задания условий, необходимых и достаточных для того, чтобы производственный процесс обладал этим признаком. В первом случае получим следующие определения технологии в широком и узком смысле.

Технология (в широком смысле) есть область знания, предметом которой является изучение производственных процессов с целью разработки и реализации потенциально воспроизводимых и переносимых методов производства, гарантирующих (с учетом допусков и погрешностей) получение продукта, обладающего предварительно точно описанными свойствами, наличие которых у конечного продукта можно установить с помощью объективных средств и процедур контроля.

Технология (в узком смысле) – воспроизводимый и переносимый метод производства, гарантирующий (с учетом допусков и погрешностей) получение продукта, обладающего предварительно точно описанными свойствами, наличие которых можно установить с помощью объективных средств и процедур контроля.

При втором способе определение технологии в широком смысле можно сформулировать следующим образом: технология есть область знания, предметом которой является исследование необходимых и достаточных условий, обеспечивающих реализацию методов производства, удовлетворяющих внешним признакам технологичности.

Тогда метод производства является технологией в узком смысле, если при его реализации выполняются необходимые и достаточные условия, поэтому этот метод удовлетворяет внешним признакам технологичности.

Уточним понятия технологии в широком и узком смыслах применительно к сфере образования. При этом для описания технологии в широком смысле в системе образования будем использовать понятие образовательной технологии, а в узком смысле – термин «технология», дополненный уточняющим названием сферы применения технологии.

Заменим в определениях некоторые понятия, которые вызывают явные ассоциации с техникой, на эквивалентные по смыслу понятия, используемые в образовании. Продуктом является некоторое состояние гуманитарной системы, которое должно быть достигнуто в результате применения технологии. Это состояние описывается некоторыми свойствами, которые на языке современной теории педагогических измерений принято называть планируемыми результатами. Учитывая принципиально неустраняемую неопределенность состояния гуманитарной систе-

мы и принцип несовместимости, введенный Л. Заде для описания поведения гуманитарной системы, необходимо признать, что достижение этих результатов может быть представлено только в виде статистического распределения, поэтому технологии в образовании могут гарантировать достижение результатов в вероятностном смысле.

Понятию производственного процесса сопоставим понятие «процесс в системе образования», наделив его таким же содержанием, т. е. включив в него ресурсы, операции и результаты. Это допустимо, т. к. с точки зрения теории управления процессы в образовании являются разновидностью производственных процессов, называемых сервисными, поэтому они имеют такую же структуру, отличаясь только видом продукции. И те, и другие процессы связаны с участием человека, поэтому они являются гуманитарными системами, подчиняясь общим закономерностям.

С учетом данных замечаний определение технологии (в широком смысле) в системе образования можно сформулировать следующим образом: образовательная технология есть область знания, предметом которой является изучение объектов, явлений и процессов в системе образования с целью разработки и реализации потенциально воспроизводимых и переносимых способов достижения гарантированных в вероятностном смысле точно описанных результатов, наличие которых можно установить с помощью объективных средств и процедур контроля.

Для организации технологического процесса в образовании должны выполняться следующие условия:

- любой компонент процесса (ресурсы, операции, результаты) описан настолько детально и точно, чтобы исполнители, обладающие необходимой квалификацией, могли правильно выполнить все действия и операции по получению результата в нужном порядке; описание должно представлять собой инструкцию, которую применительно к технологическим процессам в образовании определим следующим образом: инструкция – эксплицированный (не содержащий интуитивно понимаемых терминов), отчужденный от автора, формализованный и представленный в знаково-символической форме текст, содержащий достаточную информацию для однозначного выполнения действия исполнителем. Связь между описанием и действием должна образовывать производственный

ное правило «если ..., то ...», а между исходным состоянием и результатами – производящую систему;

- исполнитель располагает необходимыми ресурсами;
- имеется объект, отвечающий условиям применения технологии;
- система управления обеспечивает взаимодействие между компонентами процесса в соответствии с имеющимся описанием.

Понятие технологии (в узком смысле) можно определить следующим образом: технология <название области в образовании> есть потенциально воспроизводимый и переносимый способ достижения гарантированных в вероятностном смысле точно описанных результатов, наличие которых можно установить с помощью объективных средств и процедур контроля.

Предметное поле образовательной технологии образовано широким кругом вопросов, которые необходимо решить на пути превращения образования в высоко технологичную область человеческой деятельности.

УДК 37.01

Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова,
(г. Ярославль)
pedtechno@mail.ru

Классификация педагогических технологий

Сколько существует педагогических технологий?

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

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

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

Мы предлагаем классификацию в зависимости от того, как определяется процесс воспитания, точнее, **характер взаимодействия педагога и воспитанника** в этом процессе (табл. 1).

Таблица 1. Классификация технологий по характеру взаимодействия педагога и ребенка

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

С практической точки зрения актуально разделение технологий на **традиционные** и **новые**. Сегодня перед педагогами встает проблема освоения новых технологий. Новизна всегда привлекает учащихся, способствует развитию мотивации познавательной деятельности. Чем разнообразнее и богаче опыт педагогов, тем вероятнее, что в своей профессиональной деятельности

они будут более свободны в выборе педагогических средств, обоснованно и творчески решать педагогические проблемы.

Говоря о новых технологиях, мы имеем в виду, прежде всего, **современные технологии** – те, которые:

- востребованны педагогами и учащимися;
- удовлетворяют их образовательные интересы и потребности;
- оптимально развивают участников педагогического процесса;
- отвечают запросам общества, требованиям современного производства.

В педагогических публикациях можно увидеть, что к современным технологиям различные авторы относят **индивидуально-ориентированные, лично-ориентированные**. Причем, одну и ту же технологию некоторые авторы причисляют к индивидуально-ориентированным, другие – к лично-ориентированным. Ряд авторов не разделяют указанные понятия и считают их синонимичными, подразумевая, что индивидуально-ориентированные и лично-ориентированные технологии – это одно и то же. Мы же хотели бы развести эти группы технологий как обладающие специфическими признаками и направленные на решение определенных задач (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительная характеристика индивидуально-ориентированных и лично-ориентированных технологий

Признаки	Индивидуально-ориентированная технология	Лично-ориентированная технология
Базовое понятие	Индивидуальность (от лат. <i>individuum</i> – «неделимое, особь»), в «Психологическом словаре» определяется совокупностью характерных особенностей и свойств, отличающих одного индивида от другого[2].	Согласно «Большому энциклопедическому словарю» [1] личность определяется устойчивой системой социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности, приобретаемых человеком в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения

Признаки	Индивидуально-ориентированная технология	Личностно-ориентированная технология
Основная функция педагога	Педагогическая поддержка – помощь ребенку в решении его индивидуальных проблем, связанных с особенностями его психологического и физиологического развития, выявление и развитие его индивидуальных особенностей и задатков	Педагогическое сопровождение – поддержка стремлений ребенка к самопроявлению и самореализации в системе социальных отношений
Комплексный результат	Развитие индивидуальности	Развитие личности
Примеры технологий	Технология полного усвоения знаний, адаптивная технология, технология программированного обучения, технология решения проблемы	Технология «Дебаты», технология «Педагогические мастерские», технология коллективной творческой деятельности

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

Очевидно, что для практического работника не принципиально, к какому из вышеперечисленных типов относится используемая технология, но для педагогики как науки было бы целесообразно различать эти понятия. В целом, стоит отметить, что в педагогической практике разделение данных технологий достаточно условно.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что категории «личностно-ориентированная технология» и «индивидуально-ориентированная технология» отличаются следующие признаки: подход, в рамках которого они реализуются, общая целевая направленность, планируемый результат, основная функция педа-

гога. Также необходимо отметить, что многие педагогические технологии обладают характеристиками как индивидуально, так и личностно-ориентированных технологий. Например, технологию проектной деятельности, с одной стороны, относят к продуктивным технологиям, сориентированным на развитие творческой индивидуальности, с другой – проектная деятельность предполагает сотрудничество участников, социальную направленность проектов, что позволяет ребенку проявлять и развивать социальное самосознание как важнейшую характеристику своей личности.

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

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

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

– рефлексивность отношения учащегося к собственной деятельности;

– диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и учащегося.

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: «что не знаю?», «что не умею?» 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);

– самоанализ (поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и т.п.);

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

Особенностью субъектно-ориентированной технологии является то, что тщательно продумываются «шаги» самого учащегося, которые сопровождаются педагогом в скрытой, ненавязчивой форме с учетом уровня сформированности субъектности ученика. В результате у учащегося формируется уверенность в том, что он все сделал и все понял сам. По существу, педагог

не влияет на ученика и его деятельность, а создает условия для самостоятельного выбора и самоопределения. В задачи педагога входит подбор средств, методик самопознания, самоопределения, создание ситуаций выбора, ненавязчивая поддержка ученика в ситуациях затруднения через постановку наводящих вопросов, включение учащихся в целеполагание на всех этапах обучения, организация анализа и рефлексии.

Таким образом, субъектно-ориентированная технология позволяет реализовать индивидуально-ориентированный и личностно-ориентированный подходы в образовательном процессе.

Библиографический список:

1. Большой энциклопедический словарь [Текст]. – М., 2008. – 1248 с.
2. Немов Р.С. Психологический словарь [Текст] / Р. С. Немов . – М., 2007. – 560 с.

УДК 37.018

В. В. Юдин
(г. Ярославль)
v.yudin@yspu.org

Общепедагогические технологии

Настоящая статья представляет общепедагогические технологии (ОПТх) как особый класс¹ технологий описывающих педагогический процесс, являющийся основой для разработки многих частных.

Обособление данного класса объясняется опорой на базовое понимание технологий в педагогике не только как упорядочивание шагов деятельности участников процесса, но и как гарантия достижения образовательного результата. Последнее обязывает строить технологии законосообразно, т. е., в первую очередь, на последовательных действиях обучающегося, а в качестве результата планировать единство учебных, воспитательных и раз-

¹ Класс – как группа технологий, обладающая общими признаками и общим назначением, совокупность объектов, выделенная по общему для них признаку (свойству или отношению), мыслимая как нечто целое (словарь логики).

вивающих компонентов. Другими словами, технологии, ориентированные только на обученность, или нацеленные только на развитие, например, творческого мышления, коммуникативных способностей, возможны, но не могут гарантировать результат. Равно как и технологии воспитания качеств личности, отзывчивости, трудолюбия, патриотизма, и проч. Часто встречающееся сочетание задач урока: «формирование определенных умений», «развитие творческих компонентов мышления» и «аккуратность» (трудолюбие, любовь к предмету, природе и т. п.) вызывают чувство искусственности, если не сказать протеста, поскольку относятся к разным уровням опыта и не могут быть сформированы одной и той же деятельностью ученика. Результатом образовательного процесса всегда является опыт или освоенные способы деятельности [2, 4], компетенции, говоря современным языком. Сформированность у человека компетентности означает, что у него наличествуют все три стороны образованности: может что-то делать, способен обеспечить эту деятельность интеллектуально и мотивирован на нее. В конкретном предметном опыте лежат корни соответствующего мышления и воспитанности, суть отношений к своей деятельности. Все составляющие отличаются по уровням, как и сам целостный опыт, а формируется он (независимо от предмета) соответствующей данному уровню познавательной деятельностью ученика. Последнее определяет весь антураж педагогического процесса, также различающийся по уровням. Качественное своеобразие их зафиксировано М. Н. Скаткиным в термине «тип педагогического процесса» [5], обозначившего принципиальное различие репродуктивного и продуктивного типов. Технологии в строгом понимании описывают педагогический процесс как таковой и должны отразить специфику разных типов без привязки к предметному содержанию и без акцентов на какую-то одну сторону целостного образовательного результата. Технологическое описание конкретного типа педагогического процесса и называется общепедагогической технологией (ОПТх). Всего различают 7 типов процессов [9], четыре из них имеют отношения к школе сегодня: формально репродуктивный, сущностно репродуктивный, продуктивный и субъектно-ориентированный педагогический процесс (ПП).

Структура общепедагогической как и любой технологии в педагогике должна включать [3, 9]: определенность в фиксации

результата и наличие критериев его достижения; пошаговую и формализованную структуру (алгоритм) предлагаемых действий, приводящих к результату, как обучающегося, так и педагога; указания на условия и границы реализуемости технологии. Поскольку мы говорим об общей технологии, результат и шаги участников процесса фиксируются обобщенно. Сделать это можно, если использовать составляющие метамоделей ПП [9], т. е. модели, верной для любого типа процесса (см. рис.1.).



Рисунок 1. Метамодель педагогического процесса.

В качестве условий эффективного использования технологии, которые необходимо оговорить, следует отметить подготовленность учащихся и соразмерный масштаб применения. Здесь уместно вспомнить термин «клеточка» учебного процесса, введенный М. Н. Скаткиным и используемый В. В. Давыдовым [1]. Обозначает он минимальную часть процесса, в которой проявляются его сущностные особенности, которая, повторяясь циклически, составляет определенный тип обучения. Описывая современное образование, М. Н. Скаткин говорил о необходимости переходить от обучения, построенного на цикле запоминания, к построению его на решении разнообразных учебных задач. Мы будем использовать термин «минимальный цикл» для обозначения этой важной особенности педагогического процесса определенного типа и проверять ее функциональность в рамках соответствующей «клеточки» процесса.

Представление общепедагогической технологии не может быть ограничено только целью-результатом, процессуальными элементами, отраженными в модели ПП: деятельность ученика, деятельность педагога, включая контролирующие (процесс и результат) процедуры, и условиями эффективной реализации к ним надо добавить особенности интерпретации учебного материала, определяющими то, как подается содержание на занятии.

Резюмируя сказанное, представим структуру общепедагогической технологии:

- цель-результат представлен как осваиваемый опыт определенного уровня и соответствующими особенностями;
- деятельность ученика с обязательными этапами познавательной деятельности, соответствующими данному уровню (типу ПП);
- деятельность педагога, представленная наиболее предпочтительной для данного типа ПП группой методов педагогического воздействия;
- интерпретация содержания учебного материала, акцентирующая ключевые этапы познавательной деятельности ученика в определенном типе ПП (уровне технологии);
- процедуры контроля преподавателем этапов познавательной деятельности учащегося и достигнутых образовательных результатов;
- необходимый для успешного применения конкретной ОПТх опыт ученика как условие достижения соответствующего результата;
- минимальный цикл ПП («клеточка»), в котором может реализоваться данная ОПТх.

Главный вопрос – как эти структурные составляющие могут быть представлены, каковы параметры, адекватно их отражающие и какое их количество необходимо для фиксации ПП, гарантирующего достижение требуемого результата?

Результат как освоенное содержание образования может быть представлен четырьмя элементами [4, 7]: знания о мире, способах деятельности; опыт деятельности, материализованный и интеллектуальный; опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (мотивы). Познавательная деятельность ученика описывается основными, чаще всего наблюдаемыми составляющими деятельности [1]: Мотивация, Целеполагание, Понимание информации, Переработка представления, Моделирование, Формирование новой абстракции, Конкретизация, Планирование материализованных действий, Контроль элементов деятельности, Контроль плана, Контроль результата, Оценивание. Деятельность преподавателя – двумя элементами (методы и форма образования). Контролирующие процедуры, как обяза-

тельный элемент ОПТх, разбиваются на процедуры контроля этапов деятельности учащегося и контроль результата, т. е. освоенного опыта деятельности соответствующего типа ПП.

Общее количество параметров ОПТх равно 37 (табл.1, колонка «Лабораторно-исследовательский вариант»), и позволяет детально технологично описать процесс, включая отслеживание всех шагов познавательной деятельности учащегося, как главного элемента технологии. Проведенное нами в 90-х годах исследование показало сложность, трудоемкость такого подробного представления процесса и фактически обобщенное восприятие технологии педагогами экспериментальных потоков. Так результат фиксировался по ключевому элементу содержания образования, указывающему на уровень его освоения [7]; для характеристики познавательной деятельности ученика использовались стороны ее активности: напряженность интеллектуальных сил и отношение к учению [6]; в деятельности преподавателя интересовали собственно методы обучения. Контроль результата также велся по ключевому элементу образовательного результата. Опыт показал, что шесть показателей являются необходимыми и достаточными для описания общепедагогической технологии, позволяют целостно описать и квалифицировать реальный процесс с позиций его типа (табл.1, колонка параметров сокращенной ОПТх для экспресс-анализа образовательного процесса).

Таблица 1. Параметры, фиксирующие составляющие общепедагогической технологии с различной степенью детализации.

Составляющие ОПТх	Лабораторно-исследовательский вариант	Рабочий вариант для проектирования	Экспресс-анализ ПП
Результат	4 элемента опыта (компетенций)	Компетенции	Ключевой элемент компетенций (в зависимости от типа)
Познавательная деятельность ученика	12 шагов деятельности ученика	6 шагов деятельности ученика	Напряженность интеллектуальных сил
			Отношение к учению
Деятельность педагога	Методы обучения	Методы обучения	Методы обучения
	Формы обучения	Нет	Нет
Интерпретация учебного материала	Характер подачи учебного содержания	Характер подачи учебного содержания	Характер подачи учебного содержания
Контрольные процедуры	Деятельности ученика – 12 шагов	6 шагов деятельности ученика	Нет
	Результата – 4 элемента опыта	Компетентность	Проверка сформированности ключевого элемента опыта
Условия (ограничения) указания на условия и границы реализуемости технологии	Подготовленность ученика (освоенные способы деятельности и мыслительные умения)	Не контролируется	Не контролируется
	Минимальный цикл ПП («клеточка»), в котором может реализоваться данная ОПТх.	Не контролируется	Не контролируется
Всего параметров	37	16	6

В таблице 1 также приведен промежуточный упрощенный вариант диагностики, сосредоточенный на главных шагах познавательной деятельности: «мотивация», «целеполагание», «обдумывание», «планирование», «контроль», «оценивание» и рассматривающий образовательный результат как формируемые компетентности. Вариант показал свои достоинства при проектировании ПП разных типов.

ОПТх, описывающие разные типы ПП отличаются наполнением компонентов. Подробная технологическая интерпретация типов ПП представлена в нашей работе «Технологическое проектирование педагогического процесса» [9].

Здесь мы приводим сравнение наиболее значимых элементов ОПТх по уровням – типам ПП. Например, ключевой элемент опыта контролировался в формально-репродуктивном типе – по знаниям, в сущностно-репродуктивном – по умениям, в продуктивном – по проявлению творческого мышления, в субъектно-ориентированном – по личностному отношению к деятельности, предполагающему возможность самореализации (табл. 2).

Для понимания значимости ОПТх необходимо показать ее взаимосвязь с локальными технологиями, под которыми мы понимаем педагогические технологии, сохраняющие ее внешнюю особенность: последовательность шагов в организации совместной деятельности ученика и педагога, направленные на формирование отдельного качества личности (например, воспитание самостоятельности) или элемента содержания образования (формирование конкретного навыка, развитие творческого мышления, и пр.).

**Таблица 2. Опорные элементы общепедагогических технологий
различных типов**

<i>Тип ППП</i>	<i>Обобщенная характеристика выпускника</i>	<i>Ключевой элемент опыта</i>	<i>Напряженность интеллектуальных сил ученика</i>	<i>Отношение ученика к уче-нию</i>	<i>Ключевые методы обучения</i>
Догматический	«дикий»	знания-знакомства, поверхностная ориентировка	заучивание	нейтральное	сообщающие
Формально-репродуктивный	формальный исполнитель	формальные знания	понимание, воспроизводящая активность	послушное	объяснительно-иллюстративные
Сущностно-репродуктивный	грамотный исполнитель (специалист)	умения	обдумывание, интерпретирующая активность	заинтересованное, критичное	репродуктивные, решение задач
Продуктивный	Творец (профессионал)	творческое мышление	самостоятельный поиск, творческая активность	Реализация познавательной потребности	проблемное обучение
Субъектно-ориентированный	субъект собственной деятельности	потребность в самореализации	самостоятельная формулировка целей, задач и их решение	учение становится образованием и жизнедеятельностью	проекты, имеющие личностный смысл

Гарантия результата использования локальной технологии возможна только, если она реализуется в рамках соответствующей ОПТх.

Таким образом, в общепедагогических технологиях мы имеем инструментарий проектирования, диагностики педагогического процесса и его образовательного результата по существенным параметрам, с высокой степенью гарантирующим эффективность. ОПТх также являются средством анализа и оценки реального процесса. Вместе с локальными технологиями, разрабатываемыми в рамках определенного типа ПП, а значит конкретизирующими общепедагогические технологии, мы имеем апробированный арсенал решения большинства задач организации образовательного процесса. Пользуясь шестью достаточными параметрами, можно описать общепедагогическую технологию субъектно-ориентированного педагогического процесса, востребованного ФГОС в отличие от расплывчатых описаний личностно-ориентированного образования. Уточнение ее дает решение проблем введения идеологии «нашей новой школы» в систему образования.

Библиографический список

1. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986.
2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие [Текст] / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982;
3. Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.
4. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981.
5. Скаткин, М. Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом на новые программы [Текст] / М. Н. Скаткин. – М. : Знание, 1971. – 56 с.
6. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников [Текст] / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.
7. Юдин, В. В. Элементы содержания образования как единое целое [Текст] / В. В. Юдин // Теоретико-методологические проблемы учебно-

воспитательного процесса в школе и педвузе : тез. докл. Всесоюз. науч. конф. – Волгоград : ВГПИ, 1986.

8. Юдин, В. В. Общепедагогические технологии : монография [Текст] / В. В. Юдин ; Международный университет бизнеса и новых технологий. – Ярославль : РИЦ МУБиНТ, 2007. – 179 с.

9. Юдин, В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса. Монография [Текст] / В. В. Юдин. – Москва : Университетская книга, 2008. – 302 с.

УДК 37.01

Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова,
(г. Ярославль)
pedtechno@mail.ru

Связь понятия «педагогическая технология» с другими категориями

В педагогическую науку понятие «технология» введено сравнительно недавно. Вероятно, поэтому трактуется оно учеными, разными научными школами неоднозначно. Для уточнения любого понятия важно установить его связь с другими категориями. Анализ литературы показал, что чаще всего технологию связывают, а иногда и отождествляют с такими понятиями как система, форма, метод, методика. Мы попытаемся представить свой взгляд на соотношение этих категорий.

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

Достаточно сложно соотнести понятия *технология* и *методика*. Понимание термина «методика» двояко: с одной стороны, это методика преподавания какого-либо предмета, например, методика преподавания математики, т. е. способы изложения материала конкретного учебного предмета; с другой – это методика

формирования чего-либо, например, понятий, навыков и т. д. Во втором случае методику некоторые авторы рассматривают как синоним технологии. Это та же упорядоченная совокупность действий, ведущая к намеченному результату.

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

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

Если методика определяет, чему учить, зачем учить и как учить, то технология обучения определяет, как учить результативно.

В педагогической литературе существуют **разные подходы к рассмотрению соотношения понятий «технология» и «методика»**. В зависимости от того, как рассматривать сущность понятия «технология» (в более широком или узком смысле) можно выделить три основных подхода к определению взаимосвязи этих понятий. На наш взгляд, наиболее четко сформулировала их Е. В. Титова [1].

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

2. *«Технология» – более широкое понятие, чем «методика».* Такой взгляд возможен, если иметь в виду, что технология тиражируема, одна и та же технология может быть использована при изучении различных дисциплин, где всегда идет речь о конкретной методике преподавания предмета. Получается, что раз-

ные методики в своей основе будут иметь одну и ту же технологию, реализуя ее в рамках специфического для конкретного учебного предмета содержания обучения.

3. «Технология» – более узкое понятие, чем «методика». Данная точка зрения имеет право на существование, если рассматривать технологию в первую очередь как алгоритм взаимодействия учителя и ученика, реализация которого в образовательном процессе приводит к гарантированно высоким результатам обучения и воспитания. Е. В. Титова в книге «Если знать, как действовать» приводит наглядный пример, иллюстрирующий данную точку зрения. По ее мнению, методика представляет собой систему и включает в себя четыре взаимосвязанных компонента: стратегию, тактику, технику и логику. Именно третий и четвертый компоненты составляют технологию как алгоритм действий, осуществление которых позволяет обеспечить реализацию второго и первого компонентов, т. е. намеченной стратегии и тактики. Таким образом, технология выступает как «составная часть методики, ее воспроизводимое ядро».

Технология, метод, форма

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

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

Форма (от лат. *forma* – внешнее очертание, фигура, наружность, образ, а также план, модель) в педагогической теории и практике определяется как внешнее выражение содержания обучения и воспитания, совокупность методов и приемов, опре-

деляющих последовательность действий педагога в процессе реализации образовательных и воспитательных задач.

В определениях понятий «метод» и «форма» отсутствует важнейший признак, характерный для технологии, – алгоритмичность, то есть четкая последовательность действий педагога и детей. Кроме того, каждая форма неповторима, а технология тиражируема.

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

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

2. Форма реализуется с использованием различных технологий. Например, урок может быть построен на основе поисково-исследовательской технологии или предполагать сочетание технологий проблемного обучения и учебной дискуссии. При подготовке классного часа педагог может выбрать в качестве базовой технологию «Педагогические мастерские», используя сочетание игровых и дискуссионных технологий на разных этапах реализации данной формы.

3. Метод или форму можно представить технологично. Например, всем известна технология организации учебной дискуссии, технология проведения этической беседы, организации экскурсии и т. д. Проведение любого классного собрания включает ряд последовательных действий, если педагог стремится к тому, чтобы выработать коллективное решение, которое должно быть присвоено всеми участниками собрания. Технология использования метода необходима для того, чтобы педагог имел четкое представление об алгоритме, который должен помочь ему максимально эффективно организовать процесс взаимодействия с учеником (воспитанником) с учетом индивидуальных и личностных особенностей последнего и специфики педагогической ситуации.

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

Для того чтобы наглядно показать взаимосвязь различных педагогических понятий, приведем пример.

Проведение собрания по обсуждению проблем

1. Организатор собрания предлагает объединиться в микрогруппы по 4–5 человек и сформулировать несколько проблем, которые возникли у них в последнее время и которые они считают важным обсудить коллективно.

2. Обсуждение в микрогруппах проблем учащихся и составление списка этих проблем.

3. Составление общего списка проблем учащихся. Микрогруппы поочередно называют проблему, которая фиксируется на доске, если проблема поддерживается остальными участниками собрания. При этом возможна интеграция, объединение сходных проблем.

4. После составления общего списка, организатор предлагает каждому участнику выбрать три наиболее важные для себя проблемы из общего списка, за которые он хочет проголосовать.

5. Проводится голосование. При этом каждый может поднять руку не более чем за три проблемы. После каждого голосования организатор фиксирует количество проголосовавших за данную проблему участников. Таким образом определяются наиболее важные проблемы для большинства учащихся.

6. Выявленные наиболее значимые для учащихся проблемы могут быть учтены при составлении плана работы классного коллектива или стать предметом специального обсуждения на очередном собрании. Наиболее значимая проблема, отмеченная учащимися, может быть вынесена для оперативного обсуждения, если она не требует специальной предварительной подготовки.

7. Коллективное обсуждение наиболее актуальной проблемы может проводиться с использованием групповой работы по следующему плану:

- в чем суть проблемы (назовите факты, подтверждающие ее наличие);
- почему возникла проблема, назовите причины ее появления;
- кто / что мешает решению проблемы и почему;
- как мы можем решить данную проблему;
- кто поможет в решении проблемы.

8. Разработка плана мероприятий по решению проблемы. Обсуждение в микрогруппах следующих вопросов:

- как будет решаться проблема (предлагаются конкретные действия, мероприятия по решению проблемы);
- что должны взять на себя учащиеся;
- составление предложений в адрес конкретных людей, структур, организаций.

9. Составление плана работы по решению проблемы. Микрогруппы предлагают свои идеи, которые принимаются, обсуждаются или отвергаются. Назначаются ответственные за выполнение принятых решений.

10. Определение ближайших действий по решению проблемы.

К каким педагогическим категориям имеет отношение данный пример?

Прежде всего, можно утверждать, что представлена технология по составлению плана решения актуальной для коллектива проблемы. Эта технология может наполняться разным содержанием, но логика, алгоритм действий при этом будет сохраняться. В любом случае мы получаем запланированный результат: составление плана работы коллектива по решению конкретной проблемы. В этом мы убедились, многократно используя данную технологию в ученических, студенческих, педагогических и родительских коллективах.

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

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что понятие «технология» вполне самостоятельное явление, четко выделяется из других педагогических категорий. В то же время оно неразрывно связано с другими понятиями, установление соотношения с которыми позволяет понять специфику, отличие технологии от других педагогических явлений.

Библиографический список:

1. Титова, Е. В. Если знать, как действовать. Разговор о методике воспитания [Текст] Е. В. Титова // Кн. для учителя. – М., 1993. – 192 с.

С. А. Курносова
(г. Петропавловск-Камчатский)
kuvami@yandex.ru

Общая технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников

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 и социальном развитии человека, поставлена задача развития этических чувств, доброжелательности, понимания и сопереживания чувствам других людей. В ФГОС НОО подчеркивается 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.

При разработке технологии воспитания эмоциональной отзывчивости мы опирались на определение педагогической технологии, данное Л. В. Байбородовой. Под технологией ученый понимает алгоритм (последовательность) действий ученика и учителя, обеспечивающий достижение намеченного педагогического результата [2, с. 68].

Согласно основополагающим закономерностям педагогики [5, с. 41] результатом педагогического процесса является неразрывное единство воспитанности, обученности и развитости человека, а единственным средством его достижения является деятельность воспитанника.

В теории содержания образования выделяются четыре основных элемента структуры образовательного результата: знания о мире и способах деятельности, опыт деятельности (материали-

зованный; интеллектуальный), опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (мотивы) (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. В. Сериков, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской, В. В. Юдин).

Развивая идеи теории содержания образования в контексте технологического подхода, В. В. Юдин [5] выделяет уровни образовательного результата: ознакомительный, формальный; сущностный, творческий и субъектный. По его мнению, на субъектном уровне усвоения содержания образования элементами образовательного результата являются: а) знания о мире, способах деятельности – личностные смыслы содержания образования; б) материализованный опыт деятельности – деятельность по собственной программе с авторским почерком; в) опыт интеллектуальной деятельности – рефлексивное мышление; г) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности – потребность в самореализации.

Опыт на субъектном уровне отличается рефлексивностью мышления, предполагающей, как говорит В.П. Зинченко, эмоциональную и нравственную оценку, порождение новых жизненных смыслов в аффективно-эмоциональной сфере, самодеятельность и свободу по отношению к возможному пространству деятельности [3, с. 37].

Анализ сущности эмоциональной отзывчивости позволил выявить характерное для эмоционально отзывчивого человека осмысление познаваемого с точки зрения значимости для себя и Другого, свободный выбор способов презентации богатства собственной эмоциональной жизни на пути достижения эмоциональной зрелости. Выделенные нами компоненты эмоциональной отзывчивости (когнитивный, эмоционально-мотивационный, поведенческий) соотносятся с компонентами личностного опыта. Представим это на примере соответствия характеристик элементов структуры образовательного результата (на субъектном уровне усвоения содержания образования) и компонентов эмоциональной отзывчивости (на высоком, творческо-созидательном уровне) (табл. 1).

Таблица 1. Соотношение компонентов эмоциональной отзывчивости с компонентами личностного опыта как образовательного результата

<p>Элементы структуры образовательного результата и их характеристики на субъектном уровне усвоения содержания образования</p>	<p>Характеристики компонентов эмоциональной отзывчивости на высоком (творческо-созидательном) уровне их развития</p>
<p><i>Знания о мире, способах деятельности:</i> личностные смыслы содержания образования</p>	<p><i>Когнитивный:</i> умение видеть в познаваемом (учебном материале, преобразуемом объекте) «значение для меня», которое делает познаваемый объект привлекательным, позволяет ребенку осознавать задачи своей деятельности в каждой конкретной ситуации школьной жизни</p>
<p><i>Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (мотивы):</i> потребность в самореализации</p>	<p><i>Эмоционально-мотивационный:</i> – субъектно-непрагматическая модальность отношения к людям и природе; – повышенная восприимчивость к чувственно-выразительным сигналам музыки, живописи, поэзии, природных явлений и др. и стремление их получать; – стремление реализовать собственные эмоциональные переживания от общения с людьми, объектами культуры, природы в творчестве</p>
<p><i>Опыт деятельности:</i> – материализованный опыт деятельности: деятельность по собственной программе с авторским почерком; – интеллектуальный опыт деятельности: рефлексивное мышление</p>	<p><i>Поведенческий:</i> – готовность помочь в ответ на нужды людей, животных, растений; стремление к непрагматическому практическому взаимодействию с людьми и природой, изменению окружения «для Другого»; – рефлексивное осмысление своих действий с позиций интересов Другого (человека, животного, растения);</p>

	<p>– умение общаться со своим «внутренним человеком», понимать свои переживания, осознавать их причину, соотносить себя с другими и самим собой в прошлом и будущем</p>
--	---

Следовательно, опыт эмоциональной отзывчивости является составляющей целостного личностного опыта, выступающего результатом образования.

Технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников, таким образом, вписывается в рамки систем (технологий) развивающего обучения, основанных на глубинных закономерностях учебной деятельности и психического развития ребенка: системы развивающего обучения (Л. В. Занков), теории учебной деятельности (методика «содержательной абстракции» В. В. Давыдова), теории содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. В. Сериков, М. Н. Скаткин), технологического подхода (В. В. Юдин) и является частной технологией общепедагогической технологии педагогического процесса личностного (субъектно-ориентированного) типа.

Особенностью технологий субъектно-ориентированного типа является продвижение ребенка к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия. Поэтому шаги ребенка сопровождаются педагогом в «скрытой» форме. Педагог создает условия для самостоятельного выбора ребенка. Осуществляя выбор, ученик реализует позицию субъекта. В результате у ребенка формируется уверенность в том, что он все сделал сам, нарастает утверждающее чувство собственной ценности, развивается способность к рефлексии, он начинает положительно относиться к своему опыту.

Нами предложена технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников. В качестве основы структуры технологии мы взяли предложенный Л. В. Байбородовой «общий алгоритм субъектно-ориентированной технологии в аспекте деятельности учащегося» [1, с. 111].

Особенностью технологии воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников является то, что она описывает шаги, действия ученика, поскольку именно его деятельность

определяет результат, чем и обеспечивается его гарантия, воспроизводимость технологии. При этом, как указывают Л. В. Байбородова и А. П. Чернявская, деятельность педагога имеет стимулирующий эффект, ее влияние на результат опосредовано через всю ту же деятельность ученика [4].

В общем виде технологию воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников в аспекте деятельности ребенка можно представить следующим образом (табл. 2).

Таблица 2. Технология воспитания эмоциональной отзывчивости: этапы деятельности ребенка и педагога

1. Размышление ребенка над своими переживаниями	
Педагог	Ребенок
<ul style="list-style-type: none"> – создает благоприятную эмоциональную атмосферу, показывает, что переживания – это то, что он ценит в детях и считает главным в их отношениях; – создает ситуацию, побуждающую ребенка 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. 	<ul style="list-style-type: none"> – успокаивается, эмоционально раскрепощается, воспринимает учителя человеком, а не безликим воплощением школьных требований; – прислушивается к своим переживаниям; – высвобождает чувственные переживания, описывает их, передает с помощью цвета, графики, жестов, использует аналогии и другие адекватные способы, упражняется в избавлении от раздражения, от неприятных переживаний; – соотносит свои эмоции и чувства с эмоциями и чувствами одноклассников, учителя, родителей, животных, литературных героев.
<p>Приемы: непривычные вопросы; релизеры естественного происхождения (визуальные, аудиальные, тактильные, обонятельно-вкусовые, поведенческие); элементы нейропсихологического программирования отношения; игровые упражнения из серии «Поиграем-помечтаем»; игровые упражнения из серии «для тела и духа»; музыкотерапевтические и арттерапевтические упражнения; техники творческого самовоспроизведения, мечтания; дневники настроения и ощущений и др.</p>	

<p>Результат: осмысление своих <i>переживаний</i> (<i>эмоций</i> как субъективных значений ситуаций; <i>чувств</i> как субъективных значений конкретных объектов; <i>настроений</i> как продолжительных эмоциональных процессов), осознание многообразия собственных эмоций по отношению к одному и тому же объекту, понимание переживаний.</p>	
<p>2. Размышления над состоятельностью стереотипных переживаний в новых ситуациях и попытка выйти за пределы индивидуального эмоционального опыта (опыта оценочных суждений)</p>	
<p>Педагог</p> <ul style="list-style-type: none"> – создает ситуации, в которых дети переживают эмоциональную общность с Другим, пробуждает их стремление одухотворять все окружающие объекты; – показывает, что иррациональные убеждения мешают развиваться; – знакомит с практическими способами избавления от «умственного мусора». 	<p>Ребенок</p> <ul style="list-style-type: none"> – «заглядывает» в прошлое Другого, представляет себя участником событий, примеряет на себя его эмоциональные реакции, чувства, установки в отношении к себе и к миру, размышляет над состоятельностью стереотипных переживаний; – ищет «умственный мусор» во внутренней и внешней речи, неадекватные социальные стереотипы в своем опыте оценочных суждений; упражняется в замене иррациональных убеждений на рациональные.
<p>Приемы те же, а также: «Что было до ...»; «Похож на меня»; представление учителем собственных переживаний; интеллектуализация эмоций; создание положительного «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 несет 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"> – создает ситуации, в которых дети сами определяют свое участие в жизни класса; – инициирует родителей к уча- 	<p>Ребенок</p> <ul style="list-style-type: none"> – участвует в коллективном планировании совместной деятельности детей, учителей и родителей; – выбирает сферу деятельности с

<p>стию в жизни класса; – учитывает мнение каждого ребенка и взрослого.</p>	<p>учетом своих желаний и возможностей, роль и функции.</p>
<p>Приемы 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>	<p>Ребенок</p>
<p>– организует труд, направленный на создание красоты для людей, заботу о жизни животных, растений; – инициирует детей на проявление творчества, поддерживает инициативу; – создает ситуации успеха для ребенка и родителей.</p>	<p>– выполняет совместно с другими детьми и взрослыми социально значимую деятельность, решает задачи, связанные с реальными жизненными потребностями людей, животных, растений; – не просто выполняет задание по образцу, а проявляет творчество: вносит усовершенствование в модель, предлагает свой вариант, создает свою модель, вышивает по своему рисунку, выращивает необычное растение или создает в теплице микро-условия, способствующие проявлению в растении новых признаков и т. п.</p>
<p>Приемы те же, а также: «вложение труда»</p>	
<p>Результат: подтверждение значимости своей деятельности, творческих достижений для себя самого и Другого, осознание включенности 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>	

5. Размышления над значимостью своей деятельности для благополучия других людей, животных, растений, над перспективами развития отношений с людьми и природой	
Педагог	Ребенок
<ul style="list-style-type: none"> – по ходу деятельности проявляет интерес к переживаниям ребенка, инициирует его рефлексии; – создает 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). 	<ul style="list-style-type: none"> – оценивает свои переживания; – оценивает свою деятельность, поведение, поступки с точки зрения значимости для изменения себя к лучшему, для блага Другого, для совершенствования отношений с одноклассниками и др.
<p>Приемы 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.</p>	
<p>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</p>	

По масштабу использования данную технологию можно отнести к общим технологиям, которые, как отмечают Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская, В. В. Юдин и другие, применимы в любом педагогическом процессе [4, 5]. Данная технология может применяться в урочной и внеурочной деятельности, по ней может выстраиваться отдельное занятие или процесс воспитания в целом.

Продолжительность каждого этапа технологии определяется особенностями конкретного класса, актуальными потребностями детей.

Технологию воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников можно рассматривать как интегратив-

ную, поскольку, с одной стороны, она предполагает интеграцию различных средств, с другой стороны, данная технология или отдельные ее приемы и техники могут успешно использоваться на уроке и во внеурочное время при проведении различных воспитательных мероприятий и коллективных дел.

В общей технологии воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников можно выделить следующие частные (локальные) технологии, которые ее конкретизируют: воспитание у младших школьников эмоциональной отзывчивости к природе, воспитание у младшего школьника интереса к своему внутреннему миру, воспитание у младших школьников эмоциональной отзывчивости к объектам и явлениям социального мира.

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. Индивидуализация образовательного процесса в школе [Текст]: монография / Л. В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ имени К. Д. Ушинского, 2011. – 215 с.
2. Байбородова, Л. В. Повышение воспитательного потенциала учебного процесса в разновозрастных группах учащихся [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. В. Байбородова. – Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2008. – 183 с.
3. Зинченко, В. П. Наука – неотъемлемая часть культуры? [Текст] / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 1990. – № 1. – С. 33–50.
4. Чернявская А. П., Байбородова Л. В., Харисова И. Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1: Образовательные технологии: учебн. пособие [Текст] / А. П. Чернявская, Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова. Под ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.
5. Юдин, В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография [Текст] / В. В. Юдин. – М.: Университетская книга, 2008. – 302 с.

А. А. Кораблева,
(г. Ярославль)
korhome11@yandex.ru

Проблемно-диверсификационный подход к определению технологии проектирования толерантной образовательной среды

Одной из важнейших проблем любого профессионального учебного заведения, организующего педагогический процесс в условиях поликультурного пространства, необходимо создавать толерантную образовательную среду. Толерантная образовательная среда способствует формированию у будущего специалиста толерантности как лично и профессионально значимой ценности, а также опыта толерантного взаимодействия. Однако для того, чтобы среда была действительно образцом и вместе с тем школой толерантного взаимодействия, педагогам необходимо ориентироваться в специфике поликультурного состава учреждения, региона проживания, возможных трудностях при создании среды, а также осознавать профессиональные проблемы в организации толерантного взаимодействия, с которыми может столкнуться будущий специалист в самостоятельной деятельности, характерные для каждой ситуации технологии деятельности.

Так возникает необходимость обоснования **проблемно-диверсификационного подхода** к созданию толерантной образовательной среды.

Диверсификация представляет собой соединение различных явлений, процессов и тенденций, позволяющих лучшим образом использовать имеющиеся ресурсы и достигать целей.

Методологическую основу обозначенного подхода составляет положение о том, что современное образование отражает идеи вариативности и наличия множества форм, типов, видов педагогических систем, условий, средств, целей, содержания, методов, приемов, технологий организации педагогического процесса.

Традиционно под диверсификацией образования (лат. *diversificatio* – изменение, разнообразие) понимают разнообразие

уровней и форм получения образования. Е. В. Бордовская, А. А. Реан считают диверсификацию одним из основных свойств современного образования.

Проблемно-диверсификационный подход к созданию толерантной образовательной среды детерминирован закономерностями и самой сущностью среды.

Принимая во внимание то, что толерантная образовательная среда – сложная система, в которой выделяются различные компоненты, структурно-функциональные характеристики, атрибутивные свойства, отметим наличие разных направлений деятельности и, как следствие, технологий создания среды. В русле данной логики отметим, что диверсификация содержания и организации деятельности предопределяется результатами предварительного анализа образовательной среды профессионального учреждения, в ходе которого определяются ведущие «фокусные зоны». В фокусных зонах могут быть обнаружены проблемы, обуславливающие успешность создания и функционирования толерантной образовательной среды.

К фокусным зонам мы относим: взаимоотношения участников педагогического процесса, морально-психологический климат, стиль управления и общения в коллективе, сформированность гуманистических ценностей и духовно-нравственных качеств.

Теоретический анализ и многолетний опыт организации толерантной образовательной среды в профессиональной школе позволяет сделать вывод о том, что в данных фокусных зонах среды могут быть обнаружены такие проблемы, как:

- в зоне взаимоотношений участников педагогического процесса: отсутствие толерантного взаимодействия, проявления индифферентности, конфронтации или открытых конфликтов, бытового терроризма;
- в зоне морально-психологического климата: проявления насилия, интолерантности, психологической небезопасности;
- в зоне стилей управления и общения: авторитетный или попустительский стиль управления коллективом и педагогического общения;

- в зоне ценностей и духовно-нравственных качеств: низкий уровень развития гуманистических ценностей, толерантности, терпимость, эмпатии и т. д.

Таким образом, в образовательном учреждении могут складываться определенные предпосылки для создания толерантной образовательной среды, и в каждом отдельном случае направления и способы деятельности будут иметь отличия. В этом случае толерантная образовательная среда выступает не как самостоятельное явление, а как дополнение образовательной среды, качественно преобразующее ее и способствующее устранению определенной проблемы в учреждении. Исходя из этого, формирование толерантной образовательной среды само по себе является одним из направлений в развитии профессионального учреждения.

В целом отметим, что проблемно-диверсификационный подход отражается во всех аспектах формирующей деятельности:

1. В методологическом аспекте – в основе проектирования находится определение ведущей проблемы среды, что предполагает проведение предварительного анализа проблемы (в ряде случаев, в технологию проектирования и организации толерантной образовательной среды включается решение проблемы), выбор системообразующей деятельности, продуктивной как в решении проблемы, так и в создании толерантной образовательной среды в учреждении в целом. Толерантная среда – сложная система, в которой сопряжены различные компоненты, структурно-функциональные характеристики и атрибутивные свойства, в связи с чем при ее проектировании необходимо определить различные направления и способы деятельности;

2. В целевом и содержательном аспекте формирующей деятельности – в создании условий, в учреждении для преодоления проблем, в развитии структурно-функциональных характеристик среды;

3. В организационном аспекте – в возможности использования универсальной технологии проектирования толерантной образовательной среды (если в процессе анализа проблемы не выявлены) и диверсификационных технологий проектирования (если проблемы выявлены); в наличии широкого арсенала педагогических приемов, методов, форм проектирования и организа-

ции толерантной образовательной среды в профессиональном учебном заведении.

Таким образом, создание толерантной образовательной среды в профессиональном учреждении представляет собой процесс проектирования и функционирования системы *деятельности, общения и жизни субъектов педагогического процесса, способствующих свободному развитию личности и формированию толерантности. Это происходит 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 и др.*

Для описанного выше процесса характерно следующее:

- построен на основе учета, с одной стороны, культурно-социальных и личностно значимых ценностных ориентаций, с другой – на основе требований будущей профессии к личности обучающегося;
- предполагает единство системы педагогических воздействий по преобразованию среды и свободного выбора обучающимся содержания и форм участия в создании толерантной образовательной среды;
- допускает применение при необходимости диверсификационных технологий проектирования среды и ситуации неожиданности, свободного размышления и других способов деятельности, не алгоритмичных по своему содержанию и методике организации.

Л. В. Байбородова,
(г. Ярославль)
pedtechno@mail.ru

Проблемы использования педагогических технологий в практике

Однозначно можно сказать, что чем больше технологий использует в своей деятельности педагог, тем интересней для него педагогическая работа, тем увлекательней познавательная деятельность учащихся, тем больше возможностей индивидуализировать образовательный процесс. Однако, анализ использования педагогических технологий в практике образовательных учреждений выявил немало проблем, которые можно объединить в три группы: научно-методические, личностные и организационно-педагогические.

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

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

Недостаточная разработанность общих технологий. Известно, что педагог оптимально строит свою деятельность, использует профессиональные и временные ресурсы, когда владеет наиболее важными и востребованными технологиями, которые не зависят от содержания материала. Речь, прежде всего, идет об общих технологиях. В научно-методической литературе поднимается данная проблема, предлагаются теоретические идеи,

имеются полезные практические материалы, но в полной мере эта проблема в науке не разработана.

Каждый заинтересованный педагог может найти в литературе привлекательную и нужную для детей технологию. Но, используя обнаруженную им технологию, педагог не получает обещанный результат, что ведет к разочарованию. Можно назвать много объяснений возникновения подобной ситуации, но большая часть из них связана с **личностными проблемами**.

Проблема мышления. Невозможно понять новую технологию, которая принципиально, например, отличается характером взаимодействия с учениками. Для этого нужно соответствующее мышление. Как известно, изменить свое мышление чрезвычайно сложно. Для этого необходимо преодолеть некоторые стереотипы и приобрести новый опыт.

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

Проблема творчества. Существует мнение о том, что технология в учебно-воспитательном процессе лишает педагога творчества, ограничивает возможность свободного творчества как учителей, так и учеников. Объясняется это мнение следующим образом: учителю сложно, оставаясь в рамках технологии, гибко реагировать на изменение ситуации в классе, учитывать особенности каждого ученика. Ученик, в свою очередь, не всегда может предложить свой, нетрадиционный, способ решения задачи, достижения поставленной цели. Можно возразить указанному мнению, используя главный аргумент: обоснованный выбор современных технологий, ориентированных на интересы, возможности и способности ученика, всегда предусматривает творчество и гибкость мышления педагога. Более того, учитель, который не учитывает конкретные условия, а механически переносит

технологии в новую среду, может совершить серьезные профессиональные ошибки.

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

Безусловно, возникновение ряда проблем и трудностей педагогов зависит от того, как решаются **организационно-педагогические проблемы** в образовательном учреждении.

Подготовка педагогов к освоению технологий. Одна из главных задач перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты общего и профессионального образования – это использование современных субъектно-ориентированных технологий, которые предполагают совершенно иной характер взаимодействия педагогов и учащихся. Освоить быстро такие технологии невозможно, нужна соответствующая система подготовки кадров. Как показывает опыт, курсы повышения квалификации эту проблему решить не могут, необходима целенаправленная работа в образовательном учреждении, где каждый педагог включен в процесс переосмысления своего опыта в совместном поиске с коллегами.

Имеющийся опыт работы с рядом педагогических коллективов позволяет условно выделить следующие этапы освоения технологий.

1. Мотивационное обеспечение, создание ситуаций, побуждающих педагогов к изменению стиля своей деятельности, осознанию необходимости постоянного поиска.

2. Психолого-педагогическая подготовка педагогов к знакомству с новыми технологиями, цель которой – сформировать у

них современный взгляд на образовательный процесс, помочь им преодолеть некоторые педагогические стереотипы, снять психологические барьеры, затрудняющие развитие субъект-субъектных, диалоговых отношений с учащимися.

3. Освоение педагогами главных идей, которыми необходимо руководствоваться при освоении индивидуально-ориентированных технологий. Схематизированное знакомство с технологиями, формальное приобретение алгоритмов и техник ведет к их необоснованному применению, искажению их сущности и, соответственно, издержкам, которые снижают эффективность применяемых технологий.

4. Освоение общих образовательных технологий. Глубокое понимание и освоение общих технологий позволяет специалисту на определенном этапе профессионального развития проектировать свои собственные технологии.

5. Освоение педагогами частных технологий. Анализ опыта убеждает в том, что целесообразно знакомить педагогов с частными технологиями, которые конкретизируют общую технологию, чтобы каждый учитель мог осознать возможность ее применения в процессе изучения конкретной дисциплины и в имеющихся условиях, ее соответствие своим личностным особенностям

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

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

8. Более глубокое знакомство с выбранной технологией через отработку некоторой совокупности приемов, техник, а затем

освоение всех пошаговых действий в процессе самостоятельного осмысления и поиска.

9. Построение учебного процесса на основе целостного использования технологии. В зависимости от особенностей технологии и границ ее применения в ряде случаев целесообразно гибко перестраивать расписание, корректировать учебный процесс, учитывая особенности работы, которую выполняют учащиеся.

10. Экспертиза опыта применения технологии специалистами.

11. Совершенствование опыта применения технологии, предусматривающее изменение условий работы педагога и построение учебно-воспитательного процесса в целом.

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

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

14. Создание собственных авторских технологий. Это возможно, если педагог находится в постоянном творческом поиске, экспериментировании, анализирует результаты своей деятельности и достижения учащихся, обладает высоким уровнем креативности, интуиции и педагогического мастерства.

Естественно, предложенный вариант освоения технологии не является универсальным. Путь освоения технологии может завершаться шестым этапом, что чаще всего и происходит. Это обусловлено тем, что использование технологий, ориентированных на ученика как индивидуальность и личность, предусматривает выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика. Большая часть педагогов, не имея возможностей отказаться от традиционной системы, вынуждена использовать отдельные техники и приемы предлагаемых технологий. Таким путем можно придти к созданию собственных вариантов интерпретации известных образовательных технологий и побудить

педагога к творчеству и поиску, что является одним из весьма важных результатов работы по освоению новых технологий.

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

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

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

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.09

А. П. Чернявская
(г. Ярославль)
pedtechno@mail.ru

Образовательные технологии, необходимые для организации обучения в высшей школе

Высшее образование в России переживает период трансформации, которая происходит по нескольким направлениям, обозначенным в Федеральных государственных образовательных стандартах. Первое из них – четкая ориентация содержания, форм и методов подготовки на будущую профессиональную деятельность. Второе, вытекающее из первого, – переход обучения на компетентностную и деятельностную основы. Более частными направлениями являются вариативный характер образования, его индивидуализация, открытость, интерактивность и др.

Для реализации на практике этих направлений необходимы изменения в организации преподавания и обучения, а помочь в этом может их построение на основе трех технологий: модульного и дифференцированного и обучения в сотрудничестве. Подчеркнем, что речь идет об использовании этих технологий именно в качестве организационной основы. В процессе освоения содержания обучения могут и должны использоваться и другие технологии – исследовательские, игровые, дискуссионные, технологии открытого образования и др [1].

Для того чтобы приобрести компетенции, необходимые в будущей профессиональной деятельности, студенты не должны быть пассивны в учебном процессе. Один из способов активного их вовлечения – **организация их сотрудничества в обучении**, создание ситуации, в которой они объясняют друг другу, что они узнали, понимают точки зрения других на обсуждаемую проблему, получают помощь от сокурсников и оказывают ее сами. Обучение в сотрудничестве происходит, когда обучающиеся ра-

ботают вместе: парами, или небольшими группами над одной и той же проблемой, изучают одну и ту же тему или пытаются общими усилиями, на основе единого мнения, выдвинуть свежие идеи, комбинации или нововведения.

При организации работы по микрогруппам преподавателю важно обращать внимание на следующие моменты:

- организационные условия (организация пространства, обеспечение материалами для фиксации и представления процесса и результата работы, распределение студентов по группам, распределение ролей в группе, соблюдение правил взаимодействия и правил работы);

- особенности собственной деятельности,

- контроль и оценивание работы учеников.

Задачи группам должны быть поставлены максимально четко, исключая двусмысленное понимание. Особенно важно это делать на первых этапах работы. Если обсуждение идет эффективно (группа выдвигает много идей, распределенные роли выполняются, группа контролирует время работы, помнит о цели обсуждения и др.), то педагогу лучше не вмешиваться в ход работы. При вмешательстве в работу группы целесообразно применять методы «мягкого» вмешательства – перефразирование услышанного вместо прямого вопроса, вопросы на уточнение, просьба привести пример...

Многие исследователи подчеркивают, что, благодаря обучению в микрогруппах, **результаты обучения улучшаются** [2]. Для доказательства вспомним о том, что

(1) обучение происходит более целенаправленно и эффективно, если в нем взаимосвязаны все компоненты учебной деятельности: когнитивный, эмоциональный, поведенческо-волевой. Когнитивный компонент можно определить как осмысленное усвоение знания (а не просто заучивание), которое характеризуется активностью людей, принимающих и перерабатывающих информацию. Эмоциональный компонент характеризует состояние личности, ее переживания, удовлетворенность или неудовлетворенность собой, своими действиями и отношениями. Поведенческий компонент включает результаты деятельности и поступки, мимику, жестикуляцию, речь, волевою регуляцию действия и др.

(2) Лучше всего запоминается тот материал, который человек объяснил другому. Работа в микрогруппе дает всем обучающимся возможность оказаться в роли педагога и направлять остальных в работе. Студенты объясняют, обсуждают, передают друг другу имеющиеся у них знания. Они будут с большим энтузиазмом обсуждать свои вопросы, а не вопросы преподавателя. Поэтому педагог должен всячески провоцировать их на эти вопросы. В микрогруппах формируется положительная взаимозависимость. Обучающиеся понимают, что нуждаются друг в друге для выполнения группового задания. И педагогу, и обучающимся следует четко осознать, что в микрогруппе не может быть «победителя». Если один из участников «побеждает», узурпируя обсуждение или настаивая на своем мнении не слушая других, то группа в целом проигрывает.

Особые трудности вызывает оценка результатов групповой работы и самих участников. Попробуем классифицировать виды оценивания работы группы. У нас получится три полярные пары:

1. Преподавателем: (1а) индивидуальные оценки каждому участнику – (1б) оценка группы в целом.
2. Студентами: (2а) самооценка – (2б) взаимооценка.
3. (3а) Оценка только содержания – (3б) оценка содержания работы и других компетенций (результатов).

Преподаватель выбирает метод оценивания, выбирая основу для оценки из каждой пары. Например, если педагог (1а) хочет оценить знания (3а), которые приобрел каждый студент на занятии, то целесообразно провести в конце занятия привычную форму оценивания – тест или самостоятельную работу. Если же он хочет, чтобы сами ребята (2а и 2б) оценили содержание работы и другие результаты (3б), то тогда каждая группа до начала работы получает лист, в котором описаны критерии оценки и указаны фамилии членов группы. В этом листе после окончания работы студенты проставляют оценки себе и всем другим участникам группы в соответствии с критериями.

Второй организационной основой может и должно стать **модульное обучение**. Особенность его состоит в следующем: обучающийся должен учиться сам, а преподаватель – осуществлять управление обучением и создавать условия для его учения.

Модуль – от латинского слова «modulies» – «мера», «способ». Разработчики модульной технологии соотносят его с пониманием модуля в точных науках и в технике как целостной функциональной системы, ограниченной определенными рамками, которая обеспечивает выполнение конкретной функции от начала до конца. Т. е., модуль – это функционально и конструктивно независимая единица, которая может быть относительно самостоятельной частью в составе другого более сложного объекта или в виде индивидуального объекта.

В педагогике целостная система учения складывается из – содержания учебного предмета (раздела, темы), которое осваивают студенты,

- методов, с помощью которых они учатся,
- средств и форм контроля обучения,
- времени, отведенного на обучение.

В том случае, когда обучение ориентировано на самостоятельность и развитие мотивации обучающихся, целесообразно создавать для них возможность выбора заданий по уровню сложности и по содержанию.

Именно модуль может быть индивидуализированной программой обучения. Индивидуализация в нем (при одинаковом для всех общем содержании и общем периоде времени на освоение модуля) осуществляется на основе вариативности заданий, методов учения, уровня самостоятельности, темпа учебной деятельности, действий по самоконтролю, последовательности этих действий.

Модуль имеет **отличия от других систем обучения:**

А) Содержание обучения представлено в виде законченных самостоятельных блоков, усвоение которых происходит в соответствии с целью.

Б) Меняется форма общения студента и преподавателя. Общение осуществляется индивидуально или в микрогруппе, объединившейся для выполнения части заданий модуля. Именно модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу.

В) Обучающиеся работают большую часть времени самостоятельно, учатся планировать свою деятельность, приобретают навыки самоорганизации, самоконтроля. В результате происходит развитие рефлексии, студенты сами определяют уровень

своих знаний, видят пробелы в учебе, легче переносят полученные знания на практику и чаще используют их в практике.

Г) Наличие модулей позволяет педагогу индивидуализировать работу с конкретным обучаемым, используя консультирование.

Каким же образом **конструируется модуль**?

1. Преподаватель определяет блок тем, связанных друг с другом по содержанию и представляющих законченную содержательную единицу. Чтобы выделить модули, педагогу необходимо выделить основные научные идеи курса и структурировать учебное содержание вокруг этих идей. При выделении идей можно использовать метод графов (например, денотатный граф из технологии развития критического мышления).

2. Каждый модуль имеет интегрирующую дидактическую цель, которая делится на частные дидактические цели (цели учебных элементов модуля).

3. Содержание модуля, оформленное в виде технологической карты, включает в себя

- тему модуля с указанием сроков работы,
- интегрирующую дидактическую цель, и результаты, которые должны достигнуть ученики по завершении модуля,
- перечень учебных элементов (УЭ) или тем модуля с кратким описанием содержания и требованиями к усвоению. Учебные элементы модуля таковы: входной контроль (УЭ-0), учебные элементы по числу тем (УЭ-1...УЭ-n), резюме (УЭ-n+1) и итоговый контроль (УЭ-n+2). Резюме – это комплекс заданий, для выполнения которых ученику необходимо использовать знания нескольких тем;
- список литературы, перечень дидактических единиц, которые необходимо усвоить; перечень практических заданий или сами задания, подобранные таким образом, чтобы у обучающихся была возможность выбора уровня сложности (репродуктивный, конструктивный, творческий) и вида заданий (индивидуальных, групповых);
- задания для самопроверки или взаимопроверки, сроки и формы промежуточного контроля.

В модуле излагается принципиально важное содержание, дается разъяснение к этой информации, определяются условия погружения в информацию (с помощью средств ТСО, конкретных

литературных источников, методов добывания информации), приводятся теоретические задания и рекомендации к ним, указаны практические задания, дается система самостоятельного и внешнего контроля.

4. В теории и практике модульного обучения приводится такое соотношение практического материала к теоретическому в модуле: 80 % к 20 %.

В соответствии с принципом целевого назначения выделяют три типа модулей:

- 1) познавательные (для изучения основ науки);
- 2) операционные (для формирования навыков, умений и способностей деятельности);
- 3) смешанные.

Рекомендуется разделять учебную дисциплину примерно на 10–12 (но не менее 5–6) модулей, исходя из того, что модуль, его оптимальный объем логически соответствует завершенному разделу учебной дисциплины, на изучение которого отводится, как правило, от 10–12 до 18–20 часов. При этом рекомендуется избегать таких крайностей, как слишком большой или слишком мелкий модуль (что затрудняет усвоение или систематичность знаний у слушателя). Например, в университетах США обычный лекционный курс разделен на 10–12 модулей.

Модульную технологию можно использовать в любой системе обучения, в том числе в экстернате: четкое дозирование учебного материала, информационно-методическое обеспечение с программой логически последовательных действий для обучающегося, возможность осваивать материал в удобное для него время, – все это помогает улучшить качество и эффективность образовательного процесса в целом.

Третьей технологией, составляющей организационную основу обучения в вузе должно стать **дифференцированное обучение**.

Основными видами дифференциации являются:

– дифференциация с учетом интересов и склонностей обучающихся (например, выбор учебных дисциплин, факультативов, направление учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности и т. д.),

– уровневая дифференциация (выделение заданий базового, повышенного и углубленного уровней сложности).

Базовый уровень становится основой для дифференциации и индивидуализации. Совокупность планируемых результатов обучения должна быть заранее известна и понятна студентам, реально выполнима абсолютным их большинством.

В настоящее время кроме трех уровней сложности все чаще применяется шестиуровневая таксономия учебных целей, которая была разработана в 50-е гг. XX века известным американским педагогом Б. Блумом (табл. 1). Она отличается более высокой технологичностью в применении, в ней легче составлять задания каждого уровня.

Таблица 1. Таксономия учебных целей (по Б. Блуму)

Уровень	Характеристика уровня	Глаголы, определяющие деятельность учащихся [3]
Знание	Запоминание и воспроизведение изученного материала от конкретных фактов до теорий. Общая черта – припоминание соответствующих сведений.	Перечислить, запомнить, назвать, показать, закончить, повторить, воспроизвести...
Понимание	Умение интерпретировать, объяснить или перевести материал из одной формы в другую (из словесной в математическую или графическую), предположение о дальнейшем ходе события или явления, предсказание последствий, результатов.	Обсудить, определить, рассказать, спросить, сформулировать...
Применение	Умение использовать материал в конкретных условиях или новых ситуациях. Применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий в новых теоретических или конкретных практических ситуациях.	Применить, вычислить, изменить, выбрать, классифицировать, завершить, продемонстрировать, обнаружить, инсценировать, задействовать, исследовать, провести эксперимент, проиллюстрировать, интерпретировать, оперировать, потренировать, спланировать, показать, сделать набросок, решить, использовать...

Анализ	Умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура. Вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Требуется осознание не только содержания материала, но и его внутренне-го строения.	Проанализировать, вычислить, категоризировать, классифицировать, сравнить, связать, противопоставить, обсудить, дифференцировать, различать, разделить, исследовать, экспериментировать, объяснить, вывести, упорядочить, усомниться, соотнести, выбрать, разделить, проверить...
Синтез	Умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Примером может служить план действий, схемы, совокупность обобщенных связей, соединение знаний из различных областей для того, чтобы решить проблему или выработать план ее решения.	Сгруппировать, собрать, скомбинировать, составить, создать, разработать, сформулировать, обобщить, объединить, придумать, модифицировать, организовать, спланировать, подготовить, предложить, перегруппировать, переписать, установить, заменить, доопределить...
Оценка	Умение оценивать значение того или иного материала (научных данных, исследовательского материала, литературного произведения) для конкретной цели, оценить логику построения материала, соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности. Суждения должны основываться на четких критериях – внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии либо определяются учащимся, либо задаются ему извне.	Доказать, выбрать, сравнить, сделать вывод, убедить, аргументировать, решить, обосновать, объяснить, измерить, предсказать, проранжировать, порекомендовать, выделить, суммировать, поддержать, проверить, оценить, консультировать, провести экспертизу, рецензировать, исследовать, вывести...

Поиск эффективных организационных форм обучения в высшей школе в настоящее время продолжается. Эта работа требует серьезного внимания, поскольку от правильной организации обучения зависит формирование личности профессионала, способность человека реализовать себя в обществе.

Библиографический список:

1. Чернявская, А. П., Байбородова, Л. В., Харисова, И. Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1: Образовательные технологии: учебн. пособие [Текст] / Под ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 312с.
2. Чернявская, А. П., Патракеева, Т. А. Управление деятельностью педагогического коллектива по овладению индивидуально-ориентированными технологиями обучения [Текст] / А. П. Чернявская, Т. А. Патракеева. // Инновации в образовании, 2009. – №7. – С.74–87.
3. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. А. Юцявичене. – Каунас, 1989.
4. Davies, I. K. (1993). Competency Based Learning: Technology, Management, and Design. – Mc-Graw Hill Book Company, New York. – 256 p.

УДК 37.09

О. В. Бочкарева
(г. Ярославль)
OVBoshkareva@yandex.ru

Диалогическая технология высшего педагогического образования

В условиях современной действительности в высшем педагогическом образовании утверждается диалогическая технология, акцентирующая внимание на позиции сотворчества, сотрудничества, партнерства. Однако в современных исследованиях проблем высшей школы наблюдаются разночтения дидактического диалога, по-разному трактуются его функции, не разработаны технологические аспекты его применения в вузе. Можно утверждать, что успешность реализации дидактического диалога в значительной мере зависит от его технологического обеспече-

ния, которое организует взаимосвязь профессионального и индивидуально-личностного развития участников взаимодействия.

Становление готовности субъектов образовательной деятельности к реализации технологии диалога предполагает глубинные изменения в их профессиональном и личностном развитии, мотивации, ценностном аспекте сознания и самосознания. В практике обучения в вузе необходимо всегда отдавать приоритет таким категориям, как «свобода», «субъектность», «индивидуальность», «самоопределение», «развитие», «творчество», «выбор», «самоорганизация», которые придают подлинно гуманистический смысл педагогической деятельности и смещают акцент на позицию сотворчества и диалога. Необходимо не только вводить составляющие технологии диалога, но и изменять саму суть отношений между преподавателями и студентами в вузе, предоставляя больше возможностей для развития самостоятельности и творчества.

Отсутствие творческого проявления личности как целостности в общении приводит к тому, что диалогические отношения оттесняются на второй план, чаще только декларируются. Технология дидактического диалога и нацелена на то, чтобы преодолеть возникающее противоречие между объективными потребностями практики, которая стремится модернизировать учебно-воспитательный процесс в вузе на основе диалогического взаимодействия, партнерства, как сотворчества преподавателя и студентов и недостаточной теоретической и практической разработанностью этой сложной проблемы. Ценностью дидактического диалога как технологии является центрация на личности, взаимодействующей с другой личностью. Личностно-центрированная система ограничена принципами неопределенности, т. к. невозможно предвидеть заранее путь становления и развития личности в диалоге, однако можно спроектировать свойства дидактической среды, которые будут способствовать становлению желаемых системных качеств. В активизирующем диалог пространстве существует большая вероятность возникновения личностного интереса к педагогическим проблемам, роста профессиональной компетентности в зависимости от этапа зрелости личности.

Технологический подход за время своего существования претерпел существенные трансформации. В педагогической науке

выделяют *три основные стадии развития осмысления педагогической технологии*:

- эмпирическая (обобщение лучшего педагогического опыта);
- алгоритмическая (проектирование и внедрение в практику алгоритмов деятельности обучающихся и обучающихся);
- стохастическая (моделирование вероятностных способов движения педагогической системы во взаимодействии ее элементов, мерилом ценности которой является не столько фиксируемый результат, сколько процесс развития, качественное и количественное накопление в каждом из элементов педагогической системы).

Термин *«технология обучения»* используется в отечественной педагогической науке неоднозначно. Системная теория образовательной технологии представлена в трудах Л. В. Байбородовой [1], М. Е. Бершадского, В. В. Гузеева [2], В. В. Юдина [4] и др. Значительная часть исследований в области образовательных технологий концентрируется вокруг следующих идей:

- укрупнение дидактических единиц и смысловых обобщений;
- планирование результатов обучения (технология постановки целей);
- психологизация образовательного процесса (необходимость учета психологических феноменов при организации учебного процесса);
- компьютеризация.

Более широкое толкование термина «технология обучения» связано с моделированием педагогической системы и раскрытием ее потенциальных возможностей, ее составных элементов. К образовательному процессу необходимо подходить как процессу развития гуманитарной системы, поэтому в образовательных технологиях не только должен фиксироваться результат, но и сам процесс моделирования, который учитывает его стохастическую сущность. Студенты познают содержание учебной дисциплины через личность преподавателя, формирующиеся у них понятия, представления, умения, и в особенности, стиль отношений, являются субъективной моделью учебной дисциплины. От того, на какие ценности опирается педагог, как учитывает в дидактическом диалоге восприятие своей личности, своей дея-

тельности, характер взаимодействия с учащимися, как соотносит их с эталоном педагога, зависит не только эффективность обучения, но и формирование профессиональных качеств и умений будущих учителей.

Диалогическая педагогическая технология тесно связана с общей теорией системной организации, которая формирует личностную картину мира, связанную с реализацией «Я» в профессиональной педагогической деятельности в опоре на взаимодействие в системе «Я» – «Другой». Л. В. Байбородова, исследуя проблему взаимодействия в разновозрастных группах учащихся, отмечает, что «эффективность диалога обеспечивается его открытостью, искренностью, эмоциональной насыщенностью, отсутствием предвзятости» [1, 163]. Принцип системности ориентирует исследователя на рассмотрение объекта любой природы с позиций закономерностей системного целого и взаимодействия его частей. Системный подход требует рассмотрения изучаемого феномена сразу в нескольких направлениях с целью получения голографического, синтетического, объемного знания, многомерной картины бытия. Современная общая теория систем включает системный подход, системные исследования, системный анализ.

Образовательно-педагогическая система в вузе подчиняется диалектическим закономерностям «содержание» – «форма», которые избираются ее участниками в качестве коммуникации. Культурно-социальная заданность образовательно-педагогической системы рождает выбор пространства действий и средств ее преобразования преподавателями и студентами в сочетании монолога (репродукции, повторяемости, точного воспроизведения) и диалога (проблемности, модельности), связанных с видением позиции «Другого» в сравнении с собственной позицией. С точки зрения социальной детерминации, это – выбор пути преобразования пространства педагогического взаимодействия между средствами изменения внешней границы педагогической системы и средствами, затрагивающими ее внутренние глубинные основания.

Таким образом, *дидактический диалог* – это технологический многофункциональный процесс, циклический, с обратной связью, мерилom которого является не только фиксируемый результат, но и сама динамика процесса, проектирование которого должно учитывать его стохастическую сущность. Технология

совместного взаимодействия объединяет диагностику с прогностикой, т. е. в дидактическом процессе происходит непрерывное сличение полученных данных с предполагаемыми. Этот процесс в педагогике получил название мониторинга, что в переводе с английского означает «непрерывное отслеживание» (monitor – следить, наблюдать).

Технология дидактического диалога с теоретико-исследовательской позиции должна включать в себя выделение содержания предмета как области общения, как области проблемной смысловой коммуникации. Содержательный диалог должен выстраиваться на основе смоделированных разнообразных смысловых позиций студентов в процессе обсуждения. Предмет обсуждения в диалоге выступает как сочетание определенности (того, что относится к фиксированному знанию) и неопределенности (того, что относится к процессу порождения знания). Неопределенность, проблемность мыслимого содержания в дидактическом диалоге выступает основой разнообразия смысловых позиций в реальном его воплощении. Технология диалога может объяснить инициативность познавательных действий его участников с точки зрения коммуникации как системообразующей категории. В ходе проблемного диалога выявляется скрытый смысл информации, ее подтекст, неявно содержащийся в высказываниях и суждениях. Смыслообразование в процессе понимания позволяет сопрягать знание с целями, задачами и ценностными установками личности. Педагогический диалог, как последовательное включение в ситуацию взаимодействия педагогических задач разного смыслового уровня и степени обобщенности, позволяет сочетать прагматическую конкретику и обобщение, которые оптимально дополняют друг друга.

Дидактический диалог – это взаимодействие преподавателя и студентов с целью обретения смыслов на многопозиционном содержательном материале, это высвечивание проблемных областей знания через формулирование вопросов, построения гипотез, предположений. Развитие субъектности, как высвечивание личностного начала, происходит в смысловом пространстве с незаполненными лакунами, когда появляются вопросы, связанные с разрывом очевидности, столкновением противоположных тенденций. Возникновение проблемной ситуации порождает

к высказыванию, которое может иметь вероятностный характер избыточной формы, а может иметь форму утверждения, отрицания или сомнения.

Участники взаимодействия – преподаватель и студенты – как субъекты деятельности, так и субъекты отношений, вносят новые смыслы в понимание педагогической реальности через творческое к ней отношение и, раскрывая свою субъектность, поднимаются на новый виток профессионального и личностного саморазвития (личность, изменяющая деятельность и личность, изменяющаяся в деятельности).

Дидактический диалог – это сложная динамическая система, которая включает в себя следующие составляющие:

- субъектность студента в связи с его развитием;
- субъектность преподавателя в связи с его развитием;
- содержание знания в связи с заложенными в него факторами и средствами развития и саморазвития субъектности как студента, так и преподавателя.

Анализ понятия «субъектность» позволяет утверждать, что данная категория весьма убедительно:

- объединяет два уровня функционирования дидактического диалог (уровень предметности и уровень совместности);
- затрагивает мотивационный компонент, обеспечивающий включение субъектов в познавательное взаимодействие.

Таким образом, технология дидактического диалога рассматривает каждого участника взаимодействия потенциально становящимся, развивающимся субъектом, который опирается как на собственное понимание педагогической проблемы, так и на образ «Другого» в ее осмыслении. Технология осваивается в процессе инициативного изменения степени профессионализма через постановку современных проблем педагогической деятельности с новых диалогических позиций. Взаимосвязь познавательного взаимодействия и интегральных личностных ресурсов является важной характеристикой технологии дидактического диалога [3].

Библиографический список:

1. Байбородова, Л. В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: монография [Текст] / Л. В. Байбородова. – Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2007. – 320 с.
2. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии [Текст] / М. Е. Бершадский, В. В. Гузев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 265 с.
3. Бочкарева, О. В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей музыки: монография [Текст] / О.В.Бочкарева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 402 с.
4. Юдин, В. В. Педагогическая технология: уч. пособие. Ч. 1. [Текст] / В. В. Юдин – Ярославль : ЯГПУ, 1997. – 48 с.

УДК 37.04

В. Н. Ефименко
(г. Петропавловск-Камчатский)

Технология социально-педагогической поддержки неблагополучных семей

Влияние семьи на подрастающее поколение несравнимо с влиянием никаких других социальных институтов, т. к. именно в семье развивается и формируется личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для успешной адаптации в обществе.

Однако в последние годы наблюдается тенденция увеличения неблагополучных семей в обществе, которые нуждаются в социально-педагогической помощи.

Концепция социально-педагогической поддержки впервые появилась в работах А. В. Мудрика. Центральной идеей его работ становится оказание индивидуальной помощи школьнику в социальном воспитании. «Индивидуальная помощь человеку в его социальном воспитании становится необходимой и должна оказываться тогда, когда у него возникают проблемы в решении возрастных задач при столкновении с опасностями возраста» [4, с. 34–39].

Современное понимание социально-педагогической поддержки неблагополучных семей позволяет определить ее как со-

вокупность социально-педагогических мер, в зависимости от конкретных проблем неблагополучных семей, по обеспечению адекватных внутрисемейных отношений на всех этапах жизнедеятельности, осуществляемые как временная помощь данной семье по разрешению ее проблем, восстановлению активного функционирования и развитию способности самостоятельно предупреждать и преодолевать трудности.

Принципами социально-педагогической поддержки неблагополучных семей являются:

1. Принцип гуманистической ориентации во взаимодействии с семьей.

2. Принцип интеграции и дифференциации целей, задач и действий участников педагогического процесса, направленных на воспитание и развитие детей.

3. Принцип целостности во взаимодействии с семьей.

4. Принцип стимулирования взаимодействия педагогов и семьи.

5. Принцип педагогического регулирования взаимодействия.

6. Принцип дифференцированного подхода к осуществлению социально-педагогической поддержки неблагополучных семей.

7. Принцип толерантности в работе с неблагополучными семьями.

8. Принцип совместной деятельности специалистов (социального педагога, классного руководителя, психолога и других специалистов), участвующих в социально-педагогической поддержке.

9. Принцип направленности действий социального педагога на активизацию воспитательного потенциала родителей [1, с. 34; 2, с. 2–6].

Организует и осуществляет социально-педагогическую поддержку неблагополучных семей в школе, прежде всего, социальный педагог. Этот вид деятельности социального педагога представляет собой систему, которая обладает такими характерными признаками, как:

– системность, которая предполагает постоянно функционирующую взаимосвязь и социально-педагогическое взаимодействие социального педагога, детей, семьи и социальной среды, направленные на достижение определенной цели;

– превентивность, т. е. направленность деятельности социального педагога на предупреждение в жизнедеятельности подростков и детей трудных жизненных ситуаций;

– адресность, предполагающая направленность социально-педагогической поддержки на конкретного «получателя» – неблагополучной семьи, имеющей определенные проблемы;

– фасилитационная направленность, которая заключается в способности социального педагога побуждать членов семьи к самостоятельному поиску и выбору способов целесообразного поведения в трудной жизненной ситуации;

– совместность – заключается в направленности действий социального педагога на осуществление социально-педагогической поддержки в совместной деятельности с неблагополучной семьей, специалистами (психологами, юристами, врачами и др.), социально-педагогическими и образовательными учреждениями, социальными службами);

– дифференцированность – заключается в организации такой социально-педагогической поддержки и помощи неблагополучной семье, в которой она нуждается (Т. В. Лодкина);

– технологичность, которая предполагает соблюдение этапов (диагностического, информационного, аналитического, персонифицированного, организационного, мониторингового) социально-педагогической поддержки неблагополучной семьи, проектирование определенного алгоритма ее реализации в деятельности социального педагога общеобразовательной школы.

Главная задача социально-педагогической поддержки неблагополучных семей состоит не в том, что социальный педагог берет на себя роль воспитателя вместо родителей, а наоборот, все внимание направляет на взрослых членов семьи, на развитие навыков, которые у них есть, активизирует их возможности в воспитании своих детей.

Процесс социально-педагогической поддержки состоит из следующих этапов: диагностического, информационного, аналитического, персонифицированного, организационного и мониторингового.

Диагностический этап – выявление неблагополучной семьи. На данном этапе необходимо тесное сотрудничество социального педагога с классными руководителями, школьным психологом

и медицинским работником с целью выявления неблагополучных семей. Выявление семей, нуждающихся в социально-педагогической поддержке, должно происходить как можно раньше, пока у ребенка, проживающего в такой семье, не успел окончательно закрепиться стереотип поведения.

Информационный этап – сбор информации о семье. Здесь применяется весь диапазон методов сбора информации, причем, сбор информации происходит на протяжении всего времени работы с семьей, диагностические процедуры проводятся как социальным педагогом, так и психологом, к диагностике могут быть привлечены другие специалисты.

Социальному педагогу необходимо знать состав семьи, характеристику внешних и внутренних контактов семьи, нормы, ценности, правила, представления данной семьи, способности и возможности членов семьи, уровень материального обеспечения, особенности организации быта, состояние здоровья, образ жизни и привычки членов семьи, уровень психолого-педагогической культуры родителей.

На данном этапе процесса помощи составляется акт обследования жилищно-бытовых условий, карта социальных связей семьи, карта конфликта и т. д. Вся собранная информация заносится в карту семьи, анализируется социальным педагогом и другими привлекаемыми специалистами. На основе полученной информации осуществляется дифференциация семей, позволяющая разработать стратегию и тактику социально-педагогической поддержки в отношении конкретной семьи. Очень важно на этапе сбора информации, чтобы специалист видел не только то, чего не делают родители, но и то, к чему они прикладывают усилия.

Аналитический этап – это анализ информации о семье и на ее основании постановка социального диагноза. Анализ информации о семье социальный педагог осуществляет с целью найти оптимальные подходы к решению проблем семьи и составлению программы социально-педагогической поддержки.

Персоналифицированный этап – конкретизация общих целей (того, что можно изменить). На данном этапе социальный педагог выполняет роль посредника между учителями и ребенком, между школой, ребенком и семьей, между семьей и другими специалистами, социальными службами, способными оказать

поддержку неблагополучной семье. Предоставляет информацию семье о режиме работы различных социальных служб, о том, какие подборки документов необходимы для решения того или иного вопроса, об источниках интересующей информации.

Организационный этап – определение содержания, форм и методов социально-педагогической поддержки конкретной неблагополучной семьи. Содержание социально-педагогической поддержки семьи определяется имеющимися у нее проблемами.

Основными формами и методами осуществления социально-педагогической поддержки являются: индивидуальные и групповые консультации, беседы, семинары, встречи, педагогические практикумы, тренинги, лекции, система педагогического всеобуча, тематические родительские собрания, родительские конференции, деловые игры, досуговые мероприятия с привлечением родителей, передвижные книжные выставки и др.

Мониторинговый этап позволяет проследить результаты осуществления социально-педагогической поддержки. Понять насколько эффективно были подобраны формы и методы работы с родителями, насколько они соответствуют пожеланиям и позитивному развитию родителей, семьи в целом.

Конкретная деятельность социального педагога в школе в наиболее обобщенном виде выражается в его функциях.

1. Основными функциями социального педагога, работающего с неблагополучной семьей, являются: диагностическая; прогностическая; организационно-коммуникативная; функция развития профессиональных и личностных качеств; консультативная; охранно-защитная; предупредительно-профилактическая; посредническая [3, с. 12].

Реализация диагностической функции позволит социальному педагогу наиболее полно изучить личность ребенка и семью в социуме на основе современных научных методов социологии, психологии, педагогики. Диагностика неблагополучной семьи включает следующие этапы: сбор и анализ информации, постановка социального диагноза. Последний этап – самый длительный, требующий тщательного анализа реального положения дел в неблагополучной семье, а для этого необходимы неоднократные встречи с семьей, а также с другими людьми, имеющими

к ней отношение. Диагностика служит отправной точкой дальнейшего взаимодействия с семьей.

Проведение диагностики предполагает соблюдения определенных принципов, наиболее важными из них являются:

1) методологические: объективность в сборе фактов и их интерпретации, множественность источников информации, достоверность информации, клиентоцентризм;

2) этические: конфиденциальность, степень открытости – право клиента на невмешательство в частную жизнь (Н. Ф. Басов, М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев и др.).

При проведении диагностики неблагополучных семей социальный педагог обязательно использует диагностические методы: наблюдение (позволяет определить пол, возраст, национальность, материальное положение, черты характера, уровень интеллектуального развития и состояние психики клиента); беседу, анкетирование, тесты. Широко используются в диагностике шкальные методики, карточные методики, экспрессивные и ассоциативные методики, анализ документации, метод социальных биографий и др.

В ситуациях, когда различные недостатки в семье тщательно скрываются, может помочь опрос соседей, школьных учителей, разговор с самим ребенком.

После обработки информации социальный педагог составляет своеобразную «карту семьи», в которой прописываются все сведения о семье и последующий социальный диагноз.

На основе полученной информации осуществляется дифференциация неблагополучных семей, позволяющая разработать стратегию и тактику, а также полноту оказания социально-педагогической поддержки и помощи в отношении конкретной неблагополучной семьи.

Реализация прогностической функции позволит социальным педагогам прогнозировать процесс социально-педагогической поддержки с учетом социального диагноза неблагополучной семьи. Диагноз и правильный прогноз важны для своевременной коррекции неблагополучного развития личности ребенка, отрицательных проявлений в его поведении, симптомокомплексов семьи (Т.В. Лодкина). На основе комплексной диагностики разрабатываются программы помощи ребенку, родителям, рекомен-

дации учителям, направленные на стимулирование положительных проявлений в индивидуальности ребенка, на создание его душевного комфорта, на оказание психолого-педагогической поддержки его реальных возможностей и способностей. Методом работы по прогнозированию является психолого-педагогический консилиум, способствующий позитивному изменению сложившейся ситуации в семье и позволяющий моделировать наиболее важные для ребенка отношения (Т. В. Лодкина, И. Ю. Грязнова).

По нашему мнению, одной из основных функций социального педагога является организационно-коммуникативная, предполагающая умение установить контакт, организовать конструктивное взаимодействие с «трудными подростками» из неблагополучных семей, с родителями, педагогами, специалистами (М. А. Галагузова, Т. В. Лодкина, Ю. В. Василькова и др.)

Наряду с этим важной функцией при оказании социально-педагогической поддержки неблагополучным семьям является консультативная функция: во-первых, консультация – это процесс взаимодействия между двумя людьми, в ходе которого определенные знания консультанта используются для оказания помощи консультируемому; во-вторых, это попытка одного человека (в нашем случае социального педагога) улучшить ситуацию другого, при этом непосредственно не руководя другим. Консультирование от обучения отличается тем, что значение имеют не столько знания консультанта, сколько его отношение к сложившейся проблеме, влияние его личности. Значение консультативной функции особо возрастает при работе с неблагополучными семьями.

Реализация социальным педагогом охранно-защитной функции в процессе социально-педагогической поддержки неблагополучной семьи состоит в создании условий для полноценного развития ребенка, направленных на защиту его прав на жизнь, образование, досуг, религиозную свободу, получение информации, выражение собственного мнения. А также поддержка семей в защите прав, свобод социальных гарантий. Кроме того, социальный педагог по просьбе или поручению коллектива может представлять интересы и защищать социальные права клиента, где это необходимо, включая суд и прокуратуру.

Сущность предупредительно-профилактической функции в процессе социально-педагогической поддержки заключается в предупреждении и преодолении негативных явлений, конфликтных ситуаций, способных оказать антипедагогическое воздействие на ребенка, и проведение комплекса мер по предотвращению развития негативных тенденций и их влияния на развитие личности.

Особое значение в работе с неблагополучными семьями приобретает посредническая функция, которая предполагает учет влияния всех социальных институтов на формирование и развитие личности, сплочивание единомышленников в поисках оптимальных решений, осуществление связи с обществом, с различными службами и центрами, оказывающими содействие и поддержку в преодолении трудных жизненных ситуаций ребенку, его семье, учителю и самому социальному педагогу.

Необходимо отметить, что объектом социально-педагогической поддержки может стать любая неблагополучная семья, однако степень нуждаемости в таком виде деятельности социального педагога будет различна, как различно и ее конкретное содержание, и те виды помощи, в которых нуждаются неблагополучные семьи.

Библиографический список:

1. Ефименко, В. Н. Подготовка социальных педагогов в вузе к осуществлению поддержки неблагополучных семей: монография [Текст] / В. Н. Ефименко – Петропавловск-Камчатский: Издательство КамГУ им. Витуса Беринга, 2008. – 252 с.
2. Концепция и программа развития взаимодействия педагогов и семьи на 2001–2005гг. / Авт. – сост. Л. В. Байбородова. – Ярославль, 2001. – 19 с.
3. Лодкина, Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства : уч. пособ. для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / Т. В. Лодкина. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
4. Мудрик, А. В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании [Текст] / А. В. Мудрик // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 34–39.

Д. В. Воронина
(г. Москва)

**Технология дистанционного обучения:
достоинства и недостатки**

В настоящее время в педагогику прочно вошло понятие «педагогические технологии». Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения. На наш взгляд, более всего отвечает теме нашей статьи определение В. Н. Монахова: «Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [6].

Уже более двух десятилетий в высшем профессиональном образовании многих стран мира постоянно совершенствуются и внедряются новые образовательные технологии. Они направлены, прежде всего, на индивидуализацию, дифференциацию обучения, повышения творческого потенциала обучающихся с опорой на их самообразование. Одна из таких новых технологий – дистанционная система образования. В мире накопился уже достаточный опыт ее использования.

В нашей стране эта проблема разрабатывается с середины 1990-х гг. В 1995 г. опубликована Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России [1]. Однако это не привело к решительным сдвигам в данной области. Более того, к вопросу дистанционного образования наша педагогическая общественность вернулась только в последнее десятилетие. Об этом можно говорить только с сожалением.

Например, в США в результате инициативы (в 1980 г.) нескольких инженерных колледжей о создании телевизионных курсов обучения уже через четыре года был создан Национальный технологический университет. А еще через семь лет он превратился в консорциум из 40 университетских инженерных школ. А в Москве еще и в 2008 г. было очень небольшое количе-

ство вузов, работавших по программам дистанционного обучения: Российский Открытый университет, СГА, институт УНИК. Прошло еще 5 лет, но количество подобных вузов практически не увеличилось. Наблюдается некоторый прирост в виде дистанционных курсов в некоторых институтах. И один из главных вопросов: почему ситуация не меняется? Возможно, потому что любое новшество, с одной стороны, это вызов старой, четко выверенной системе, с другой – это путь открытий в будущее. Какое? Покажет время.

В статье мы хотели бы обратиться к дистанционной форме обучения как современной образовательной технологии, которая предоставляет большие возможности, в том числе и комфортные как для обучающегося, так и для студента.

По мнению многих исследователей нас ждет: «...переоценка и переосмысление многих (казавшихся ранее безусловными) идей и положений... лавинообразное нарастание информации и изменение средств коммуникации. Сегодняшнее время определяется как время информационного бума, информационного взрыва» [7]. В мире глобальных процессов, где девизом жизни стало олимпийское «быстрее, выше, сильнее», «человек понимает, что обременен быстро устаревающими и нефункциональными знаниями, умениями и навыками... что наиболее гибким, мобильным и сильным является тот, кто умеет превращать пространство своего интеллекта в «чистый лист бумаги». И именно способность осуществить эту функцию делает человека участником процесса развития. Все это является симптомами тихой революции, которая произошла в сфере педагогики» [8].

Классическая педагогическая парадигма Я. А. Каменского более не может полностью отвечать новым запросам общества. Преподаватель – это больше не человек, который транслирует социальный опыт и культуру. Это скорее специалист, который точно знает какие умения и навыки необходимы в данный момент, как это встроить в реально существующую жизнь. Человек больше не может «приспосабливать» свои знания к миру, они должны быть в него встроены сразу, на момент обучения.

Таким образом, мы подходим к ключевому моменту всего современного образования: оно становится непрерывным. Сегодня это насущная потребность практически для каждого члена

общества. Так что же может дать современная система образования человеку, желающему получить знания? Каковы современные тенденции и перспективы?

Не секрет, что российская система образования находится в кризисе: от прежней советской системы мы уже отказались, а новую еще не построили. Каждое время предъявляет к образованию свои требования, их можно назвать социальными вызовами времени. Поэтому сегодня в высшей школе инновации понимаются прежде всего как сбалансированный ответ на вызовы времени, учитывающие требования рыночной экономики и процесс вхождения России в мировое сообщество [5].

Зачастую понятие «дистанционное образование» воспринимается негативно: как угроза академичности, фундаментальности знаний. Как и любое нововведение оно таит в себе много минусов и подводных камней. Однако, на наш взгляд, задача научного сообщества как раз и состоит в том, чтобы минимизировать потери при очевидных преимуществах дистанционной формы образования. А их немало.

1). Дистанционное обучение дешевле обычного обучения, в первую очередь, за счет снижения расходов на переезды, проживание в другом городе, снижению расходов на организацию самих курсов (оплата аренды помещения для занятий, уменьшение обслуживающего персонала и т. п.)

2). Дистанционное образование обеспечивает большую свободу и гибкость, новые возможности для выбора курса обучения, что повышает качество образования, разумеется, при усилиях и заинтересованности со стороны самого студента. Легко выбрать несколько курсов из разных университетов, из разных стран. Можно одновременно учиться в разных местах, сравнивая курсы между собой.

3). Обучение в любое время в любом месте позволяет студентам не только оставаться в привычной для них обстановке и сохранить привычный ритм жизни (что очень важно для многих людей), но и выработать индивидуальный график обучения. Подавляющее большинство студентов-дистанционщиков – это люди среднего возраста, получающие второе высшее образование или люди, имеющие стаж работы по выбранной специальности. Дистанционное образование для них прекрасная возможность

получить высшее образование без отрыва от производства. Также есть определенный процент молодых мам, которые во время декретного отпуска получают высшее образование или повышают свою квалификацию.

4). Дистанционное обучение носит более индивидуальный характер, обучающийся сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к отдельным урокам, пропускать разделы, которые ему уже знакомы, и т. д. Слушатель изучает учебный материал в процессе всего времени учебы, а не только в период сессии, накануне экзамена, как это обычно бывает. А это гарантирует более глубокие остаточные знания. Такая система обучения заставляет студента получать навыки самообразования, обращаться к разным источникам информации: электронной библиотеке, банкам данных, общению через сеть связи друг с другом, преподавателем.

5). Дистанционное образование позволяет эффективно использовать новейшие достижения информационных и телекоммуникационных технологий, способствующих продвижению человека в мировое информационное пространство.

6). Дистанционное образование расширяет и обновляет роль преподавателя, который должен постоянно совершенствовать свои курсы, проявлять творческую активность, квалификацию.

7). Дистанционное образование позитивно влияет и на студента, повышая его творческий и интеллектуальный потенциал за счет умения использовать компьютерную технику и другие современные технологии и самостоятельно принимать ответственное решение.

Но, в то же время, как и любая образовательная система, дистанционное обучение имеет и ряд минусов.

Например, неинституированность знания, и его современная откровенность, переданная через Интернет и переданная вроде бы с авторскими ссылками, но неизвестно кем фрагментированная и реферированная [2].

Большой процент самостоятельной работы во время дистанционного обучения предполагает и большую ответственность студента перед самим собой, большую степень его готовности к самостоятельной длительной работе, к которой часть студентов по сути не готова. При дистанционном обучении нет той строгой

системы зачетов и экзаменов, допусков к сессии и т. п. Каждый студент сам выбирает себе определенное количество курсов (по программе и сверх нее), а также сроки обучения. Каждый сам подбирает себе ритм, в котором ему удобно учиться. Но такую свободу могут «выдержать» только очень мотивированные и самодисциплинированные люди. Всегда присутствует определенный процент учащихся, для которых подобная форма обучения сродни еще одной социальной сети, где, как им кажется, действуют подобные формы общения [4]. Вот как характеризуется подобный тип человека в работе: «Мы получаем образ человека, если довести его до логического предела, напоминающего античного Протея. Это человек, который не имеет устойчивого лица, может быть, он вообще не имеет общественного лица. Это человек, способный постоянно видоизменяться, он внезапно возникает, выявляется, выныривает из океана хаоса, создавая некую сцепку, встречу в нашей жизни. И также внезапно исчезает или приобретает новый облик... таков потолок «жидкой современности», как часто говорят на Западе» [3].

При дистанционной форме обучения студент во многом лишен столь необходимого, на наш взгляд, личного, эмоционального общения с преподавателем. Вспомним, сколько поколений бывших студентов через всю жизнь пронесли самые благодарные воспоминания о своих профессорах, десятилетиями дружили с ними, вместе творили науку. И таким образом создавались целые научные коллективы.

Возможно, одной из главных проблем будущего образования (и не только отечественного) будет вопрос: как не перевести образование в сферу массовой культуры, где царствуют не подлинные значения и сущности, а сплошные симуляторы.

Если подвести некоторые итоги, то дистанционное образование, безусловно, предполагает частичный уход от классической системы лекционно-семинарских занятий и подразумевает несколько иное построение учебного курса, состоящего из своеобразных учебных блоков, которые наподобие конструктора могут в определенной степени заменяться друг другом и дополнять друг друга. Однако это и является одним из главных достоинств дистанционного образования. Каждый студент (при желании) может сам составить свой индивидуальный план обучения, со-

стоящий из базовых и дополнительных блоков не в ущерб конечному итогу обучения.

Сами учебные блоки должны быть выстроены не только в соответствии с современными требованиями образования, но в соответствии с требованиями рынка, ибо знания, полученные в ходе обучения должны отвечать реальным требованиям профессии. Учебные задания и сам материал должен подаваться в форме, требующей активного участия студента в процессе обучения, когда обучающийся не только и не столько считает информацию, подготовленную и препарированную для него преподавателем, но сам активно участвует в процессе обучения. Познание самостоятельное и в соавторстве с преподавателем и сокурсниками - вот одно из главных направлений дистанционного обучения как современных образовательных технологий.

Библиографический список:

1. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России. М., НИИВО, 1995
2. Неретина, С. С. Точки на зрении [Текст] / С. С. Неретина. СПб. 2005, – с. 258–260
3. Предприниматель и корпорация. 7 июля 2004 года // К философии корпоративного развития. М., 2006. – С. 102
4. Розин, В. М. Смерть культуры. Да здравствует культура! [Текст] / В. М. Розин // Полигнозис, 2009. – N 4, – С. 8
5. Розин, В. М. Философия образования: Этюды-исследования. [Текст] / В. М. Розин. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. С. 42
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998 – С. 14–15
7. Фомичева, И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме [Текст] / И. Г. Фомичева. Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. – С. 3
8. Щедровицкий, П. Г. Педагогика свободы [Текст] / П. Г. Щедровицкий // Философия образования. – М., 1994, С. 3.

М. П. Кривунь
(г. Ярославль)

Изучение опыта работы с одаренными детьми методом фокус-группы

Изучение опыта работы с одаренными детьми в условиях образовательного учреждения методом фокус-группы проводилось в рамках психолого-педагогического исследования «Подготовка педагогов к тьюторскому сопровождению одаренных детей» **с целью** выявления особенностей и проблем педагогического сопровождения талантливых школьников.

Задачи проведения фокус-группы:

- изучение спектра мнений по проблеме детской одаренности;
- определение основных аспектов работы с одаренными детьми в условиях образовательного учреждения;
- выявление наиболее распространенных методов и форм сопровождения талантливых школьников.

Формирование исследовательской группы.

Исследование проводилось на базе муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов Городского центра развития образования. Для проведения фокус-группы в качестве ассистентов модератора привлекались методисты отдела организации и проведения всероссийской олимпиады школьников и работы с одаренными детьми. Они осуществляли наблюдение за участниками фокус-группы, вели протоколы, обеспечивали необходимую техническую поддержку.

Выбор респондентов.

Для исследования были отобраны три фокус-группы по 6–8 человек. Всего в работе фокус-групп принял участие 21 человек. Состав респондентов включал несколько категорий педагогических работников: педагоги, имеющие обучающихся с высокими образовательными достижениями; психологи, работающие с одаренными детьми; руководители методических объединений и заместители директоров по учебно-воспитательной работе,

курирующие работу с одаренными школьниками. Фокус-группы условно представляли три модели педагогического сопровождения талантливых обучающихся:

1. образовательные учреждения, в которых выстроена система работы с одаренными детьми по различным направлениям, организованы поддержка и сопровождение наиболее талантливых школьников;

2. образовательные учреждения, в которых работа с одаренными детьми представлена отдельными направлениями и формами работы, ведется индивидуальная предметная подготовка отдельных обучающихся с высокими образовательными результатами;

3. образовательные учреждения, в которых не осуществляется специальное педагогическое сопровождение талантливых школьников, работа с одаренными детьми представлена участием обучающихся в предметных олимпиадах и других интеллектуальных конкурсах и нацелена на оказание помощи наиболее способным школьникам в достижении высоких результатов.

Выбор образовательных учреждений осуществлялся на основе анализа результатов муниципального и регионального этапов всероссийской олимпиады школьников за последние три года; изучения истории участия образовательных учреждений в различных интеллектуальных конкурсах и состязаниях; наблюдения за работой с одаренными детьми в ходе посещения школ г. Ярославля при проведении школьного этапа Олимпиады по различным предметам. В результате этой работы был составлен перечень из 30 образовательных учреждений, представители которых приглашались для участия в фокус-группах.

Условия проведения фокус-группы.

Работа трех фокус-групп была разнесена по времени проведения. Каждая фокус-группа собиралась отдельно, но дискуссия во всех группах организовывалась по одному сценарию. Анализ результатов работы фокус-группы осуществлялся по итогам проведения всех трех групп.

Для создания атмосферы доверительного общения, раскрепощения участников фокус-группы, позитивного и конструктивного диалога особое внимание при подготовке работы фокус-групп уделялась вопросам времени проведения, организации простран-

ства и условий. Взаимодействие участников фокус-групп проходило за круглым столом в форме неформальной беседы и сопровождалось чаепитием. Для удобства работы каждому участнику были предложены блокноты для ведения записей и ручки. Таким образом, формат проведения фокус-группы определялся спецификой респондентов, целями и задачами ее работы.

Сценарий проведения фокус-группы.

Этапы:

1. Встреча и регистрация участников.
2. Вступительное слово модератора, мотивация участников фокус-группы на продуктивную работу.
3. Организация групповой дискуссии по проблемным вопросам.
4. Рефлексия.

Вступительное слово модератора:

Проблема выявления, развития и поддержки одаренных детей сегодня чрезвычайно актуальна. Задача содействовать раскрытию способностей каждого ученика обозначена во всех основных образовательных инициативах и документах.

Большинство образовательных учреждений Ярославской области успешно решают эту задачу в своей деятельности, о чем свидетельствуют высокие образовательные результаты нашего региона. Изучение передового педагогического опыта эффективного сопровождения одаренных детей позволит обобщить и систематизировать его с целью дальнейшего распространения.

Для этого Городской центр развития образования проводит цикл встреч с педагогами, психологами, методистами, администраторами образовательных учреждений г. Ярославля, на которых планируется обсудить основные особенности работы с одаренными детьми в условиях массовой школы, специфику педагогического сопровождения талантливых школьников, трудности и проблемы педагогической практики работы с одаренным ребенком.

Организация групповой дискуссии по вопросам:

I блок вопросов: направлен на выяснение общего отношения к проблеме детской одаренности, личностных позиций участников фокус-группы в данном вопросе.

1. Как Вы считаете, чем вызван интерес к проблеме детской одаренности в нашем обществе?

2. Какого ребенка можно считать одаренным?

3. Как определить, является ли способности ребенка незаурядными?

4. Как Вы считаете, нуждается ли талантливый школьник в особом педагогическом сопровождении?

II блок вопросов: направлен на определение основных аспектов и направлений работы с одаренными детьми в условиях образовательного учреждения.

1. С какими видами одаренности чаще всего встречаются школьные педагоги?

2. В чем заключается специфика работы с одаренными детьми в условиях образовательного учреждения?

3. Требуется ли педагогу специальные знания при взаимодействии с талантливым ребенком?

4. Какими профессионально-личностными качествами должен обладать педагог для обеспечения развития детской одаренности?

5. С какими проблемами в работе с одаренными детьми Вы обычно сталкиваетесь?

III блок вопросов: направлен на выделение наиболее распространенных методов и форм педагогического сопровождения талантливых школьников.

1. Какие методы и формы работы с одаренными детьми используют педагоги в Ваших образовательных учреждениях?

2. Какие методы и формы работы с одаренными детьми, на ваш взгляд, наиболее эффективны?

3. В какой методической помощи вы испытываете потребность?

Анализ полученных данных.

По ходу проведения трех фокус-групп высказывания участников фиксировались в протоколах наблюдения ассистентов модератора и с помощью аудиозаписи. В результате анализа всех ответов было составлено общее представление об особенностях работы с одаренными детьми в образовательных учреждениях г. Ярославля, основных направлениях этой деятельности, методах и формах педагогического сопровождения талантливых

школьников, профессионально-личностном отношении педагогов к проблеме детской одаренности. По итогам работы фокус-групп и на основе ответов участников была разработана анкета для пилотажного исследования, направленного на изучение опыта работы с талантливыми школьниками в образовательных учреждениях г. Ярославля.

УДК 37.018

Ю. В. Яковлева
(г. Ярославль)

Использование метода кейс-стади при подготовке будущих педагогов к работе в сложных психологических условиях

В динамично меняющемся современном мире проблема сохранения психологического здоровья профессионала должна находиться на приоритетных позициях. В первую очередь это касается сферы образования. Педагог, который работает в условиях социальной защищенности и психологического комфорта, способен более эффективно реализовывать педагогические технологии при обучении школьников [4].

Между тем, одним из отличий образовательных учреждений является обилие всевозможных межличностных, групповых, ролевых взаимосвязей, разнородный контингент. Поэтому многие социальные проблемы и противоречия, характерные для производного общества (проблемы отцов и детей, мужского и женского начал, имущих и неимущих, сильных и слабых, ведущих и ведомых) в концентрированном виде сосредотачиваются здесь. В настоящее время одной из основных проблем школы являются педагогические конфликты, часто приобретающие массовый характер [1].

Опрос учащихся общеобразовательных школ Центрального региона России показал, что конфликты с учителями часто возникают у 8,3 %, редко у 71,4 %, совсем не бывает лишь у 20,3 %, а причинами их возникновения служат:

1. Неинтересное ведение урока учителем (38 %).
2. Неподготовленное домашнее задание (36,6%).

3. Пропуски уроков (36,3 %) [2].

Другая точка зрения – это мнение учителей. В ходе социологического исследования главными причинами возникновения конфликтов с учениками были названы:

1. Нарушение дисциплины на уроке (51,9 %)
2. Плохое выполнение домашнего задания (35,5 %)
3. Нездоровые отношения между учениками (22,6 %) [2].

Таким образом, педагогические ситуации имеют особенности, связанные со спецификой учебной деятельности, различием в статусе и возрасте взаимодействующих сторон, и, несмотря на глубокий теоретический и разнообразный практический материал, наработанный в различных областях научного знания, открытым остается вопрос о способах подготовки будущих учителей к работе в сложных психологических условиях.

Одним из путей повышения функциональной устойчивости и эффективности работы педагога в стрессовых условиях является моделирование эмоционального напряжения, возникающего в результате профессиональной деятельности, в лабораторных условиях. В процессе учебной деятельности это может достигаться разными путями, например, созданием усложненных условий деятельности; искусственным ограничением времени и информации для решения той или иной задачи; внесением различных элементов внезапности, требующих незамедлительных и четких действий.

При подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности логичнее и гуманнее для моделирования стрессовых ситуаций использовать метод кейс-стади, основанный на ретроспективном проблемно-ситуационном анализе. Цель метода – проанализировать ситуацию и выработать практическое решение совместными усилиями группы учащихся. Он имеет свой прообраз в виде давно известного метода решения педагогических задач или педагогических ситуаций. Отличие его заключается в тщательности и подробности описания практической ситуации, представляющей собой не просто правдивую трактовку событий, а единый информационный комплекс, необходимый для детального анализа ситуации, а также выработке стратегии поведения [3].

Существует множество подходов к классификации кейсов, одна из них основана на степени воздействия основных источни-

ков кейса. Здесь выделяют практические, обучающие и научно-исследовательские кейсы [3]. С точки зрения использования технологии для подготовки будущих учителей к работе в сложных психологических условиях наиболее важными являются первые два типа кейса.

Так основной задачей практического кейса является детальное и подробное отражение жизненной ситуации, то есть создание практической «действующей» модели ситуации. При этом учебное назначение такого кейса – тренинг обучаемых, закрепление знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы максимально наглядны и детальны, а их смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

Обучающие кейсы не отражают жизнь один к одному, но отражают типовые ситуации, которые наиболее часто встречаются в профессиональной деятельности педагога. В таком кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, а такие, какими они могут быть в жизни. Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой кейс мало дает для понимания конкретного фрагмента общества, однако он обязательно формирует к нему подход. Он позволяет видеть в ситуациях типичное, и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

Очевидно, что оба типа кейсов содержат ситуации, которые наиболее часты в жизни, и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности. Их подробный анализ способствует функциональной устойчивости и эффективности работы педагога в стрессовых условиях, формируя оптимальную профессиональную и личную тактику поведения в педагогическом общении, а также ситуации, осложненной конфликтом, где ведущую роль должен выполнять учитель, осознавая потребности, мотивы, установки, способности, черты характера своих воспитанников.

Таким образом, актуальность использования метода кейс-стади при подготовке в сложных психологических условиях вызвана следующими положениями:

- ориентация кейса не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональных компетентностей, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется смене парадигмы мышления, способности к коммуникации, умению взаимодействовать с людьми в процессе решения деловых вопросов, формированию профессиональной позиции;

- требования к качеству выпускника, который должен обладать способностью оптимального поведения в различных ситуациях, системностью и эффективностью действий;

- возможность предусмотреть деятельность по активизации учащихся, стимулированию их успеха, что выступает одной из главных движущих сил в формировании устойчивой позитивной мотивации и рациональных установок на восприятие событий;

- возможность получения не единственной, а нескольких истин, развитие у учащихся умения создавать и решать проблемное поле, что необходимо в связи с различным пониманием событий и их причин участниками ситуации (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика»);

- специально пониженный по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кейсе способствует более легкому формированию на практике навыков использования теории, методов и принципов, позволяет преодолеть барьер трудности теории.

Конечно, анализ, решение и моделирование ситуаций, основанное на технологии кейс-стади не может охватить всю богатую гамму условий внешней среды, в которых реально может возникнуть напряжение, однако наличие стандартизированной ситуации позволяет вскрыть алгоритм работы в среде управления динамическим объектом и прогнозировать поведение человека в этих условиях, что является необходимым при подготовке будущих учителей к работе в сложных психологических условиях.

Библиографический список:

1. Конфликты в школе: семинар [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-214018.html>
2. Молодежные конфликты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ref.by/refs/72/17254/1.html>
3. Чернявская, А. П., Байбородова, Л. В., Харисова, И. Г. Технологии педагогической деятельности. Ч. I. Образовательные технологии : учебное пособие [Текст] / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.
4. Юферова, М. А. Психологические особенности конфликтности и конфликтного поведения педагогов [Текст] / М. А. Юферова // Инновационные модели и технологии современного образования: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч. 2. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 368 с.

УДК 37.018

Л. Г. Парпулова, И. С. Платицына
(г. Кемерово)
parpulova@mail.ru,
i.platitsina@yandex.ru

Применение проектной технологии на уроках литературы в вечерней школе

Проблема использования современных педагогических технологий в преподавании литературы в вечерней школе при исправительной колонии (ИК) сегодня особенно актуальна. В соответствии с российским уголовно-исполнительным законодательством пенитенциарная система России сегодня ориентирована на решение основной задачи: ресоциализация личности осужденного, отбывающего наказание, т. е. исправление и полноценное включение в жизнь общества после отбытия наказания, предупреждение рецидивной преступности [2]. Гуманизация и демократизация уголовно-исполнительной политики делает вопросы организации процесса обучения в вечерней школе при исправительной колонии по изменению внутренних установок и ценностных ориентаций осужденных и приобщению их к освоению

и выполнению социальных ролей в качестве законопослушных, общественно полезных граждан общества особенно значимыми.

Учебный предмет «Литература» включает в себе значительный потенциал в решении обозначенных задач, так как в концентрированном виде содержат универсальные человеческие ценности и своей образностью активно воздействуют на сознание, чувства, волю людей, а, значит, играют существенную роль в формировании и преобразовании личности, ее самоопределении в мире ценностей и смыслов сегодняшней жизни.

По нашему мнению, изменения, при которых человек принимает тип поведения, отличный от принятого им прежде, не произойдут без приобретения положительного опыта самостоятельной деятельности, навыков сотрудничества, делового общения в коллективе, возникновения личной ответственности. В нашей педагогической ситуации, где учащимися являются молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет, преступившие закон и осужденные к лишению свободы, мы нередко сталкиваемся с неумением учеников адекватно, корректно выстраивать отношения с другими людьми. Использование на уроках литературы педагогической технологии «метод проекта», на наш взгляд, является одним из продуктивных путей организации совместной деятельности «учитель-ученик», «ученик-ученик», направленной на совместный поиск решения вопросов и проблем, представляющих для учащихся лично значимый интерес и усвоение ими социально значимых норм и качеств.

Причины выбора педагогической технологии проектов в том, что использование проектирования на уроках литературы позволяет, на наш взгляд, органично соединить ценностно-смысловую составляющую уроков и процесс деятельной ресоциализации. Наш выбор объясняется и социальным запросом - необходимостью предоставить учащемуся не столько знания в готовом виде, сколько обеспечить умение быстро находить, анализировать и использовать новую информацию. Для учащихся вечерних школ при ИК, отличающихся низким уровнем умений интеллектуальной самостоятельной работы, вопросы формирования творческого мышления для реализации себя в обществе в качестве законопослушных и успешных его членов оказываются немаловажными.

Вслед за Е. С. Полат, мы рассматриваем «метод проекта», во-первых, как педагогическую технологию, предполагающую «совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути»; во-вторых, как метод, предполагающий определенную «совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения определенной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта» [6].

Теоретико-методологической основой нашей деятельности считаем теорию деятельностного подхода (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др.), теорию пенитенциарной педагогики (Ю. А. Алферов, Ю. М. Антонян, Г. П. Байдаков, М. П. Стурова и др.).

Кроме того, основой деятельности по внедрению «метода проектов» как способа организации учебно-познавательной деятельности обучающихся считаем следующие теоретические положения:

1. Учебная деятельность – «это усвоение собственно теоретических знаний», а формирование учебной деятельности есть «формирование умения учиться самостоятельно и творчески» [3].

2. Учебная деятельность является частью, специфической разновидностью учения, которая специально организуется, чтобы учащийся, осуществляя ее, изменял самого себя. Важным компонентом учебной деятельности является учебная задача, решение которой «преобразует не предмет, на который воздействует субъект деятельности, а самого субъекта, формируя его знания, умения, взгляды, мировоззрение» [9].

3. Для того, чтобы можно было решение задач по гуманитарным предметам подвести под понятие «учебные задачи», они, в своей совокупности, должны составлять определенную «систему, в которой их решение должно привести в конечном счете к изменению самого учащегося – сформировать у него соответствующие способности» [9].

4. Основные моральные принципы – взаимопомощь, толерантность, чувство ответственности за принятые решения – в философии образования, основанной на проектной деятельности, базируются на учебном действии и «проживании» соответствующих ролей [4].

5. В формировании таких моральных качеств осужденных, как честность, порядочность, ответственность, чувство долга, <...> значительную роль играет «повышение общеобразовательного уровня» [7].

6. «Всякое обучение предпринимается для того, чтобы научить человека «что-то делать», а для этого ему надо знать, как это делать, почему нужно делать именно так, а не иначе, т. е. получить определенные, вполне конкретные знания, четко ориентирующие обучаемого в правильном выполнении деятельности, которой он обучается. При этом нужно знать, какие элементы осуществляемого действия служат надежными ориентирами для специалиста, который обычно безошибочно выполняет профессиональное действие. Набор этих элементов-ориентиров должен стать при обучении этой деятельности ориентировочной основой действий обучающегося. Ориентировочная основа действия – это та система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия» [8].

7. Для овладения всеми существенными сторонами деятельности, в том числе ценностно-ориентировочной, связанной с формированием мотивов, ценностных ориентаций, убеждений личности, «необходима организация собственного опыта учащихся <...> в такой деятельности, где они могли бы сами сформировать способности к ориентировке, самостоятельному определению цели действий и деятельности, к творчеству» [5].

8. По С. А. Беличевой «включение в систему общественных отношений и самостоятельное воспроизводство этих отношений за счет активной деятельности, активного включения в социальную среду» – непереносимое условие процесса освоения индивидуумом социальных норм и культурных ценностей [1].

Исходя из вышесказанного, мы определили *цель* деятельности по применению метода проекта – формирование и развитие социально значимых качеств учащихся.

Задачи:

– способствовать ресоциализации учащихся-осужденных к лишению свободы, путем их включения в проектную деятельность на материале исследования лингвистических и литературных явлений;

– организовать познавательную деятельность учащихся с использованием поэтапного формирования проектных умений и с учетом их особенностей, интеллектуальных, возрастных, психологических;

– создать педагогические и психологические условия для формирования и развития навыков сотрудничества, партнерства, продуктивного делового общения в группе, коллективе.

Организация работы над мини-проектами – наиболее часто используемая форма организации познавательного процесса на наших уроках.

Так, например, тематика минипроектов, включенных в планирование уроков литературы в 5–6 классах, направлена на работу с художественной формой произведений разных литературных жанров, выделение особенностей языка произведения, выявление способов создания художественного образа:

1. «Структура жанров устного народного творчества». *Цель – разработка схемы ведущих уровней жанров устного народного творчества.*

2. «Типы построения загадок». *Цель – определение основных типов построения загадок по признакам загадываемого предмета.*

3. «Народные традиции и авторское в сказке А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях». *Цель – выделение черт сходства и различия народной сказки и авторской.*

4. «Автор и рассказчик в стихотворениях М. Ю. Лермонтова «Бородино» и Н. А. Некрасова «Крестьянские дети». *Цель – сравнение авторской точки зрения и точки зрения героя-рассказчика и др.*

Как показывает наш опыт, применение «метода проекта» на уроках литературы формирует следующие умения:

- работать в группе, команде; взаимодействовать с любым партнером (*социально-коммуникативные умения*);
- осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний; определять, чему нужно научиться для решения поставленной задачи (*рефлексивные умения*);
- определять противоречия, лежащие в основе проблемы; формулировать проблему, аргументировать ее значимость; пла-

нировать деятельность, время, ресурсы, анализировать собственную деятельность в соответствии с критериями оценки (*менеджерские умения*);

- собирать и обрабатывать информацию, изобретать способ действия, выдвигать гипотезы, устанавливать причинно-следственные связи (*исследовательские умения*);

- уверенно держать себя во время выступления, использовать различные средства наглядности при выступлении (*презентационные умения*).

Кроме того, следует отметить, что знания, добытые самостоятельно и в диалоге с товарищами, приобретают особую ценность и значимость для личности ученика, а опыт социального взаимодействия и самостоятельной познавательной деятельности становится основой для творчества и новых открытий.

Библиографический список:

1. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии. [Текст] / С. А. Беличева. – М. : Ред.-изд. центр «Социальное здоровье России», 1994.
2. Гидденс, Э. Социология. [Текст] / Э. Гидденс. – М., 1999.
3. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996.
4. Метод проектов в технологическом образовании школьников. [Текст]. – СПб, 2001.
5. Сайт академика РАО Новикова А. М. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.anovikov.ru.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. [Текст] / Под ред. Е. С. Полат. – М., 2000.
7. Пищелко, А. В. Психолого-педагогические основы ресоциализации личности осужденных [Текст] / А.В. Пищелко. – М. : РИПК МВД РФ, 1995.
8. Подольский, А. И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. [Текст] / А. И. Подольский. – М., 1987.
9. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст]/ Д. Б. Эльконин. // Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989.

Е. В. Лубенина, А. П. Чернявская
(г. Ярославль)
pedtechno@mail.ru

**Возможности использования технологии развития
критического мышления в основной школе**

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» относится к технологиям открытого образования, которые ориентированы на создание индивидуальных траекторий развития обучающегося. При их использовании учащийся становится подлинным активным субъектом образовательного процесса. В условиях школы их применение может снять многие проблемы, стоящие в настоящее время перед педагогом и значительно снизить психологическую нагрузку на учащегося, одновременно поднимая уровень его активности в обучении.

Критическое мышление – не отдельный навык, а *комплекс многих навыков и умений*, которые формируются постепенно, в ходе развития и обучения. Оно формируется быстрее, если обучающиеся являются не пассивными слушателями, а постоянно активно ищут информацию, соотносят то, что они усвоили с собственным практическим опытом, сравнивают полученное знание с другими работами в данной области и других сферах знания (говоря привычным языком, самостоятельно устанавливают внутрипредметные и межпредметные связи). Кроме того, учащиеся должны научиться (а педагоги должны помочь им в этом) подвергать сомнению достоверность и авторитетность информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для использования теоретического знания, принимать решения, изучать причины и последствия различных явлений и т. д. Систематическое включение критического мышления в учебный процесс должно формировать особый склад мышления и познавательной деятельности [3].

По мнению Д. Халперн показателем наличия у обучающихся высокого уровня развития критического мышления является присутствие у них ряда важных качеств: готовность к планиро-

ванию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять ошибки, осознание, поиск компромиссных решений. Признаками критического мышления являются продуктивность, самостоятельность, индивидуальность, аргументированность, социальность, рефлексивность, оценочность [2].

В основе технологии РКМЧП – базовая модель, состоящая из трех этапов: стадии вызова, смысловой стадии, стадии рефлексии.

На *стадии вызова* происходит обращение обучающегося к личному опыту, обмен информацией, собственная информация подвергается сомнению. Известно, что хорошо усваивается информация, которая актуальна. Стимулирование интереса к новому знанию происходит через «извлечение» уже известного и выяснение появившихся вопросов. Возникшие вопросы вызывают потребность в новых знаниях. Вызов подготавливает, настраивает на ту информацию и на тот процесс, которые будут предлагаться на следующих стадиях работы. Этот этап способствует появлению мотивации в познании нового материала, изучаемого на второй стадии. Это этап целеполагания, на котором каждый обучающийся формулирует свои цели учения. Учитель предлагает учащимся инструментарий, с помощью которого они будут «продвигать» свои цели. Деятельность педагога на стадии вызова направлена на актуализацию у обучающихся имеющихся знаний по изучаемой теме, активизацию их деятельности и мотивацию к дальнейшей работе.

На *смысловой стадии* обучающиеся знакомятся с новой информацией, ищут ответы на вопросы, поставленные на стадии вызова, и корректируют свои цели с учетом поступающего к ним нового информационного материала.

На *стадии рефлексии* учащиеся обращаются к первоначальным записям и предположениям, дополняют их, выполняют исследовательские, творческие задания на основе изученного материала, обобщают и систематизируют изученный материал.

На основе анализа технологии и опыта ее использования нами была сделана классификация приемов с перечислением универсальных учебных действий, развитие которых происходит более эффективно при использовании той или иной группы приемов (табл. 1).

Таблица 1. Классификация приемов и методов технологии РКМЧП

Способы организации работы	Название приемов, методов	Формирование УУД	
		Метапредметные	Предметные
Графические приемы организации материала	Таблица «З-Х-У»; Кластер; Сводная таблица	Овладение навыками самостоятельного приобретения новых знаний, организации учебной деятельности, постановки целей	Коммуникативные умения докладывать о результатах своего исследования
Визуальные формы организации материала	Дневники и бортовые журналы	Приобретение опыта самостоятельного поиска, анализа и отбора информации	Понимание смысла основных законов и умение применять их на практике
Приемы и стратегии работы с информационными текстами	ИНСЕРТ; Эффективная лекция; верные и неверные утверждения	Приобретение опыта самостоятельного поиска, анализа и отбора информации с использованием различных источников	Развитие теоретического мышления на основе формирования умений устанавливать факты, различать причины и следствия, выдвигать гипотезы, отыскивать и формулировать доказательства
Приемы чтения материала с использованием различных типов вопросов	Чтение с осянками; «Тонкие и толстые вопросы»	Приобретение опыта самостоятельного поиска, анализа и отбора информации с использованием различных источников	Развитие теоретического мышления на основе формирования умений устанавливать факты,
Формы письменной рефлексии	Синквейн; эссе; портфолио	Формирование умений воспринимать, перерабатывать и	Развитие умения формулировать доказательства

		предъявлять информацию в словесной, образной, символической формах	
Метод рефлексивного обобщения полученных знаний	«Шесть шляп мышления»	Развитие монологической и диалогической речи, умения выражать свои мысли и способности выслушивать собеседника, понимать его точку зрения, признавать право другого человека на иное мнение	Развитие умения применять теоретические знания по физике на практике, решать физические задачи на применение полученных знаний
Модели постановки и решения проблем	«Фишбоул» «Решение творческих учебных задач»	Коммуникативные умения докладывать о результатах своего исследования	Развитие умения устанавливать причинно-следственные связи
Формы групповой работы	«Зигзаг»; игра «Как вы думаете»	Развитие самоконтроля и оценки результатов своей деятельности, умения предвидеть возможные результаты своих действий	Развитие умений и навыков применять полученные знания для объяснения принципов действия важнейших технических устройств, устанавливать факты
Стратегии организации дискуссии	Совместный поиск, перекрестная дискуссия	Коммуникативные умения докладывать о результатах своего исследования, кратко и точно отвечать на вопросы, использовать справочную литературу и другие источники информации	Развитие умения выдвигать гипотезы, отыскивать и формулировать доказательства

Приведем примеры использования технологии РКМЧП на уроках физики.

Стратегия обучения решению проблем «ИДЕАЛ» (IDEAL) (Дж.Брэндсфорд и Д.Стайн; адаптация: И.О.Загашев) [1]. Каждая буква – это шаг, который нужно сделать, чтобы повысить вероятность выхода из трудной ситуации. (Identification. Deal with choices. Estimation. Act. Learning.)

С учетом возрастных особенностей детей, изучающих данную стратегию, это может быть переведено так:

Интересно, в чем проблема?

Давайте найдем как можно больше способов решения проблем!

Есть ли какие-либо хорошие решения?

А теперь сделаем выбор!

Любопытно, как это осуществить на практике?

Фрагмент урока в 8 классе «Решение задач по теме «Тепловые явления»:

Решить задачу: Для консервирования продуктов 0,8 л подсолнечного масла нужно нагреть от 25°С до 150°С. Найти необходимое количество теплоты. После прочтения задачи ученики совместно с учителем заполняют первый и второй столбец таблицы (табл. 2).

Таблица 2

И	выделить проблему и тело для которого проблема сформулирована	вычислить количество теплоты для подсолнечного масла
Д	описание физического процесса	нагревание от 25 ⁰ до 150 ⁰
Е	формула для вычисления	$Q = cm(t_k - t_n)$
А	что необходимо для вычисления	$m = \rho V$ ρ – плотность масла $V = 0,8 \text{ л} \rightarrow \text{м}^3 \cdot 10^{-3}$ c – удельная теплоемкость таблица $t_k = 150^0$ $t_n = 25^0$
Л	Результат	$Q = c\rho V(t_k - t_n)$
	РЕШЕНИЕ $\rho = 800 \text{ кг/м}^3$; $V = 0,8 \cdot 10^{-3} \text{ м}^3$; $c = 1700 \text{ Дж/кг} \cdot ^\circ\text{C}$ $Q = 1700 \cdot 800 \cdot 0,8 \cdot 10^{-3} \cdot (150 - 25) = 136000 \text{ Дж} = 136 \text{ кДж}$	

Формы групповой работы

Технология развития критического мышления имеет богатый выбор приемов и стратегий. Одним из таких приемов является «Зигзаг».

Таблица 3. Описание приема «Зигзаг»

Определение понятия приема	Цель применения	Эффективность приема
Зигзаг – это прием обучения сообща, каждый член группы становится экспертом в определенной области изучаемой темы и, поочередно обучая друг друга, все члены группы овладевают темой в полном объеме	изучение и систематизация большого по объему материала	способствует развитию таких умений, как: анализировать текст совместно с другими людьми; вести исследовательскую работу в группе; доступно передавать информацию другому человеку

Фрагмент урока «Атомная энергетика» в 9 классе:

Стадия вызова осуществляется при помощи любых известных приемов. В данной стратегии может и не быть фазы вызова как таковой, т. к. задание – организация работы с текстом большого объема – само по себе служит вызовом. Задача: разобраться в данной статье, каждый член группы должен понять статью целиком.

На стадии осмысления класс делится на 3 группы. У каждого члена группы появится свой номер (1, 2, 3). Не вдаваясь в детали обсуждаем название статьи «Атомная энергетика: за и против». Статья делится на три части. Первые номера каждой группы будут отвечать за первую часть, вторые – за вторую, и т. д.

Все первые номера собираются вместе, вторые тоже, и так далее. Группы первых, вторых и т.д. номеров называются теперь экспертными группами. В задачу групп входит тщательное изучение материала, помещенного в их разделе статьи. Учащиеся работают с текстом, либо выделяя главное, либо составляя опорный конспект, либо используя одну из графических форм (например, «кластер»), составляя общую презентационную схему рассказа по теме. По окончании работы учащиеся переходят в свои рабочие группы.

На стадии размышления в рабочих группах оказываются специалисты по каждой из предложенных классу тем. Вернувшись в свою рабочую группу, эксперт знакомит других членов группы со своей темой, пользуясь общей презентационной схемой. В группе происходит обмен информацией всех участников рабочей группы. Таким образом, в каждой рабочей группе, благодаря работе экспертов, складывается общее представление по изучаемой теме.

Итогом урока может стать исследовательское или творческое задание по изученной теме. На нашем уроке это заполнение таблицы ПМИ – достоинства, недостатки, перспективы (табл. 4).

Таблица 4. Таблица «Плюс, минус, интересно»

	+	-	?
ГЭС	6,4 млн. кВт	Разрушается естественная среда обитания флоры и фауны, дорогостоящая, большие размеры	Хватит ли гидро-ресурсов?
СЭС	Экологически чистые, небольшие размеры, недорогостоящие	30 тыс. кВт	Возможность использования в нашей полосе?
АЭС	300-400 млн. кВт, небольшие размеры, при безаварийной работе экологически чистые	Последствия аварий сокрушительны, дорогостоящие	Есть ли альтернатива?

Библиографический список:

1. Заир-Бек, С. И. Муштавинская, И. В. Развитие критического мышления на уроке [Текст] / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004.

2. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 458 с.

3. Чернявская, А. П., Байбородова, Л. В., Харисова, И. Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1 : Образовательные технологии: учебн. пособие [Текст] / Под ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. – 311 с.

Т. Г. Марченко
(г. Горячий Ключ)
tg.mail@mail.ru

Опыт использования технологии развития критического мышления на уроках математики

В настоящее время в условиях введения ФГОС и пересмотра целевых ориентиров современного образования школьный учитель должен освоить технологии, обеспечивающие достижение новых результатов образования.

Мы изучили и начинали внедрять в практику технологию развития критического мышления. Расскажу лишь о некоторых приемах, которые мы используем на наших уроках.

Прием №1 «Зигзаг»

Класс разбит на четыре группы. В каждой – три эксперта, которые позже пойдут в другие группы. Содержание задач одинаковое, но задание у каждой группы свое.

Например, при изучении темы в 8 классе «Квадратные уравнения» на стадии вызова было предложено четырем группам учащихся решить квадратное уравнение $x^2+4x+3=0$ известными им способами (см. Пример 1).

Пример 1

8 класс, тема урока: «Квадратные уравнения»

Задание: *решить уравнение $x^2+4x+3=0$ всеми известными способами.*

1 группа: использовать метод разложения левой части уравнения на множители способом группировки;

2 группа: использовать метод разложения левой части уравнения на множители выделением полного квадрата;

3 группа: использовать графический метод (построение параболы и прямой);

4 группа: использовать графический метод, предварительно разделив обе части уравнения на x (построение гиперболы и прямой).

В каждой группе обсуждено и выбрано решение. Затем из каждой группы в три других идут эксперты и рассказывают решение своей задачи, в свою очередь, записывая их решение. Затем возвращаются в первоначальные группы и теперь уже у всех полученных решений записывают вывод. Следующим этапом станет презентация темы одним из экспертов, другие вносят дополнения, отвечают на вопросы. Таким образом, идет «второе слушание» темы.

Прием №2 «Лови ошибку»

Прием «Лови ошибку» может использоваться как в групповой, так и в индивидуальной работе. А также – на разных этапах урока: в начале – при устных упражнениях или при повторении; в середине – при закреплении материала, на стадии осмысления; в конце – при подведении итогов, на стадии рефлексии. Ребята ищут ошибку, лучше группой, спорят, совещаются. Придя к какому-то мнению, предлагают свой аргументированный вариант ответа (см. Пример 2).

Пример 2

Найди ошибку в решении неравенства и обоснуй ответ:

$$13x - 16x > 45,$$

$$-3x > 45,$$

$$x > 15.$$

Прием №3. Представление информации в кластерах

Для структуризации и систематизации материала используем прием представления информации в кластерах. Предлагаем ученикам прочитать изучаемый материал и вокруг основного слова выписать ключевые понятия, выражения, формулы. А затем вместе с учащимися в ходе беседы или работая в парах, группах дети наполняют эти ключевые понятия, выражения, формулы необходимой информацией.

Прием №4 «Синквейн»

На стадии рефлексии мы применяем прием «Синквейн». Уроки, на которых используется этот прием, позволяют выявлять наиболее важные, запоминающиеся образы, понятия, а главное – они дают возможность творчески поработать над важными понятиями математики с учетом возрастных особенностей учащихся,

создают условия для раскрытия их творческих способностей. Мы применяем этот прием при изучении следующих тем: «Дроби», «Уравнение», «Квадратное уравнение», «Функция», «Начальные геометрические сведения» и «Треугольник». Ниже приведен пример синквейна, составленного учащимися (см. Пример 3).

Пример 3

Геометрия.

Интересная, древняя.

Строить, доказывать, решать.

Как хочется ее выучить!

Раздел математики.

Мы считаем, что применение технологии развития критического мышления на уроках математики позволяет научить школьников умению мыслить, сотрудничать, формировать и отстаивать свою точку зрения.

РАЗДЕЛ 3.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

УДК 37.01

С. В. Куликова
(г. Волгоград)

Исторические основы и технологические характеристики проектирования национальной школы в России

Сохранение, развитие и обогащение национальных ценностей и традиций во всех сферах духовной культуры общества, особенно в сфере образования и воспитания, становятся актуальными в свете проблемы дальнейшего реформирования отечественной школы с ориентацией на укрепление ее своеобразия и самобытности на основе единства национальных и общечеловеческих идеалов педагогики. Перед отечественной педагогикой встает непростая задача создания национальной системы образования, для чего необходимо определить ее методологическую основу, выявить структуру и принципы построения, осуществить поиск специфичных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса в школе, построенной на началах народной, национальной педагогики.

Национальная стратегия образования XXI века направлена на реализацию следующих главных положений: образование в интересах человека, в целях его совершенствования; образование для сохранения и развития наций; образование – путь к осознанию уникальности и единства человечества.

Трактовка образования в рамках разработки концепции национальной школы предусматривает соответствующую акцентуацию процесса обучения и воспитания на социо-культурный и культурологический дискурсы. Поиск образа выпускника такой школы приводит к проблеме национального образовательного идеала и требует учета многонационального и многоконфессионального состава населения страны, что требует серьезной взвешенности и исторической обусловленности таких поисков.

Оппоненты, обвиняя национальную школу в ее несовременности, считают, что российский менталитет не дает России шансов на дальнейшее прогрессивное развитие, т.к. он направлен на консервацию патриархальности и общинности, не учитывает индивидуально-психологическое и типологическое в характере человека. Однако образование, в основу которого положен национальный характер, сформировавшийся под воздействием территориальных и природно-климатических особенностей, в большей степени отвечает интересам сложившихся общностей. Это обусловлено тем обстоятельством, что концепция целостного пути становления и развития национального образования носит четко выраженный антропологический характер и опирается на народную и педагогическую традицию.

Исторический характер категории «национальное образование», «народная педагогика», «традиция», актуализирует проблему изучения генезиса категории «национальное» в образовательном дискурсе и историко-педагогический анализ национального образования с целью выявления его существенных характеристик, этапов становления и развития. Хотя российское государство не стимулировало развитие этно-культурной педагогики, был накоплен богатый опыт по удержанию единства национального образовательного пространства, что, безусловно, работало на величие России.

Национальное образование – исторически обусловленный социокультурный феномен, вбирающий в себя различные этнические педагогики, которые взаимодействуют между собой в едином образовательном пространстве на основе базовых национальных ценностей и отражают уникальную неповторимость педагогических традиций каждого народа. Данный феномен специфично выделяется от других видов образования – общего, профессионального, военного, дополнительного. В нем акцентируются, прежде всего, цивилизационные, культурные и ментальные доминанты образования, воспитания и социализации, а также постулируется и предъявляется модель образовательного идеала представителя данной нации, органично соответствующего ее базисным ценностным приоритетам. Совокупность этих социокультурных доминант и связанных с ними архетипов выступают основой теории национального образования.

Теория национального образования развивается на трех уровнях, последовательно определяющих ее инвариантность, уникальность и концептуальную вариативность. На первом уровне предметом научной рефлексии является инвариантная сущность национального образования, представленная набором обязательных правил, условий, принципов, подходов, которые делают теорию образования национальной, а не абстрактно общечеловеческой. Сущностные характеристики национального образования, определяемые в исследовании как инвариантные, выступают компонентами модели структуры национального образования: базовые национальные ценности образования; национальный образовательный идеал; сочетание общекультурного и этнического компонента в содержании образования; опора на этнопедагогическую традицию и народную педагогику; установление отношений с инокультурными педагогическими традициями. Разумеется, указанные характеристики национального образования носят подчеркнуто общий характер и специфично проявляются в концепциях и системах национального образования различных стран.

На втором уровне инвариантные характеристики опредмечиваются учеными-педагогами при их проецировании на национальное образование определенной нации. При этом следует иметь в виду, что все уникальные инвариантные характеристики свойственны для России, но не все специфичны. Однако их совокупность в российской трактовке является уникальной, а, следовательно, уникальными являются и сущностные характеристики национального образования России, как и Англии, Японии и т. д. Эти уникальные характеристики для сферы образования в отдельно взятой нации предстают в теоретических моделях уже как инвариантные константы.

На третьем уровне инвариантные константы теории национального образования специфично воплощаются в вариативных педагогических концепциях и реализуются в присущих им моделях школы и оказывают влияние на типологию подходов к трактовке теории и практики национального образования. Практика национального образования представляет совокупность способов реализации вариативных концепций национального образования в реальной школьной практике в определенный исторический период.

Специфичная совокупность базовых ценностей российского национального образования, ставших основой для становления и развития его теории и практики, представлена следующими компонентами: духовность, мессианство, софийность, общинность, традиционность, открытость, целостность.

В качестве одного из компонентов структуры теории национального образования следует рассматривать и национальный характер, который определяется исходя из менталитета, специфичных черт и качеств народа, возводимых в норму и идеал. Характерные черты российского человека сформировались не только под влиянием базовых национальных ценностей, но благодаря воздействию географических и климатических факторов, исторических особенностей становления государства, особенностей религии и общинного уклада жизни. В данной связи, при характеристике национального образования особо следует отметить значение категории ментальные ценности, т. к. именно она определяет соотношение ментальных пространств социума и личности, а в рамках историко-культурного процесса направленность отношений мировой культуры и национальных ценностей определенного народа.

Национальные ценности, в свою очередь, определяют национальный образовательный идеал – нормативный образец личности, включающий в себя систему представлений нации об идеальных качествах, позволяющих человеку адаптироваться в определенной историко-культурной и социально-экономической ситуации. Здесь представляется целесообразным выделить три группы таких качеств: общечеловеческие (отраженные в религии и народной мудрости); этнические (учитывающие специфику образа жизни и традиций определенного этноса); ментальные (определяющие направленность отношений с внешней средой).

В национальном образовательном идеале россиянина сконцентрированы, в основном, качества нравственного порядка, которые формируются в результате воспитательного воздействия: соборность, державность, сплоченность, патриотизм, дружелюбие, свободолюбие, гуманность, альтруизм, жалостливость, простодушие, смелость, миролюбие, терпеливость, умеренность, скромность, воля, упорство, жизнестойкость, трудолюбие, мастерство, веротерпимость, совесть, духовность, бескоры-

стие, воздержанность, талантливость, доверчивость, открытость, гостеприимство.

Образование рассматривалось скорее как образовывание, книжное знание было вторичным по отношению к поиску образа воспитанного человека. Таким образом, национальный образовательный идеал России сориентирован на приоритете воспитания над образованием.

Модель структуры национального образования может быть применена для выявления сущностных характеристик и типологии современной национальной школы. Национальная российская школа как организационная форма национального образования, представляет собой систему образования, действующую во всем государстве, для всех народов, характеризующаяся видовой и типологической вариативностью, в том числе национально-этнической. Основной целью такой школы теоретики и практики современного образования видят создание условий для развития ребенка как свободной и самоорганизующейся личности, под естественным воздействием народной (этнической) культуры – к общероссийской и через нее – к общечеловеческой. Такая школа должна строится на основе единства межнациональной и мировой культуры, многокультурности, народности, духовности, гуманизма, целостности.

Национальная школа – этно-социокультурный феномен, сформировавшийся в российском образовательном пространстве в условиях многоязычия и поликультурности, выполняющий следующие функции: формирование национального самосознания, становящегося в условиях диалога культур на основе интеграции родной национальной (этнической) культуры с общероссийской и мировой; трансляцию национальной культуры средствами сохранения и развития этнокультурного компонента в содержании образования; национальную и этнокультурную толерантность, отвечающие интересам личности и потребности нации в ее цивилизационном развитии.

Сегодня предлагается строить национальную школу не по компонентному, а по системному принципу, предполагающему, что обучение и воспитание в школе будут подчинены задаче формирования продуктивного, ориентированного на будущее национального самосознания. Общепринято под националь-

ным самосознанием понимать идентификацию личности со своей страной и со своим народом, его прошлым, настоящим и будущим. В зависимости от обеспечиваемого уровня обязательств народной школы перед личностью, этносом и национальной культурой или многонациональным Российским государством она решает задачи соответственно в качестве института социализации и образования, института российской культуры. Содержание учебно-воспитательного процесса национальной школы с точки зрения его результатов и конечных целей должно быть ориентировано на выработку у учащихся национального сознания, включающего в себя: национальную психологию и национальный характер, национальную идеологию, высокоморальные представления о других народах.

Важнейшим элементом образовательно-воспитательной системы национальной школы является семья. Если же учесть, что сегодня «нетрадиционная», неполная семья стала массовой, то следует признать, многие дети просто лишены настоящего родительского дома. Школа должна превратиться в тот социально-педагогический механизм, в котором слиты воедино семья и учебное заведение. Примером может быть Яснополянская школа Л. Н. Толстого или Павлышская школа В. А. Сухомлинского.

Личностно-ориентированное образование и воспитание признаются дидактической и методической сутью организации детской жизни в национальной школе. Проанализировав различные концепции (Л. Н. Беленчук, Е. В. Бондаревская, А. Я. Данилюк, М. Дамдын, Е. В. Ткаченко) по созданию национальной школы можно выделить ее организационные формы и методы: приобщение к родной истории и языку, историко-культурное просвещение школьников, этнографическая и краеведческая работа; экологическое воспитание и природоохранительная работа; закалка и поддержание физического здоровья с опорой на народные традиции, развитие выносливости, физической силы, борьба с вредными привычками; развитие национальных прикладных ремесел; приобщение к фольклору и народному искусству; изучение духовных, трудовых, героических традиций народа, героико-патриотическое воспитание; изучение древнерусской славянской культуры.

Структура национального образования и анализ опыта школ, реализующих национально-региональный компонент, позволяют

выделить следующие типы национальной школы: национальная школа титульной нации; этнокультурная школа; школа, реализующая в образовании традиционный компонент.

В Волгограде есть примеры всех выделенных типов национальной школы. Гимназия № 8 реализует идею создания русской школы, основанной на базовых ценностях национального образования (духовность, соборность, мессианство, традиционность, открытость, софийность). Гимназия решает образовательные задачи при приоритетности воспитания, воспитания в духе русских православных традиций. Темой научно-методической работы учителя выбрали проблему «Патриотическое воспитание гимназистов в условиях детского центра русской культуры и народного творчества». Педагогическая система школы опирается на наследие С. А. Рачинского. В начальной школе применяется книга К. Д. Ушинского «Родное слово». В учебном плане гимназии есть такие предметы, как «История русской культуры», «Герои России», «Русская народная музыка» и др.

В нашем регионе наряду с русским населением проживают и другие этносы, поэтому начали открываться этнокультурные школы: еврейские, немецкие, польские, татарские др. В национальной еврейской школе «Ор Авнер» интегрированы общекультурный и этнокультурный компоненты содержания образования. Этнокультурный компонент содержания образования включает в себя образовательные курсы, направленные на изучение иврита, традиций и истории еврейского народа. В старших классах проводятся уроки «Географии страны» и «Еврейская литература». В преподавании ИЗО и музыки отдельно выделены циклы по национальной культуре. Программа развития школы «Шаг в еврейской мир» ставит своей задачей построение единой, целостной системы национального воспитания в органическом единстве с преподаванием базовых предметов.

В МОУ СОШ № 64 разработана программа «Семья в моей жизни», согласно которой образование строится на основе традиций семейного воспитания в России. Семья здесь рассматривается как одна из духовных основ русского человека, общества и государства. Программа основана на таких памятниках русской культуры, как: «Поучение Владимира Мономаха», «Домострой», «Юности честное зеркало». Ребята вместе с родителями состав-

ляют родовое древо своей семьи, изучают семейные архивы, реликвии, гербы. В подростковом клубе «Поиск» ребята собирают краеведческий материал о выдающихся людях своего района и города. В школе апробируется программа профильной педагогической подготовки, в которой отражен опыт национального образования дореволюционной России.

Таким образом, необходимость создания философско-педагогической концепции национального образования и определение его научного понятия обусловлено модернизацией российского образования, декларирующей трепетное отношение к традициям и сохранение национальных особенностей народов, населяющих Российскую Федерацию.

Библиографический список:

1. Данилюк, А. Я. Проблема национальной школы: от мифа к лого-су [Текст] / А. Я. Данилюк // Инновационная школа. 1997, – № 1.
2. Куликова, С. В. Генезис теории и практики национального образования в России [Текст] / С. В. Генезис // Педагогика. – 2012. – №1. – С. 17–30.
3. Национальная доктрина. Университет и школа, 1999, – № 6.
4. Салютин, А. А. Поиск национального образовательного идеала в педагогической науке и практике в России XIX–начала XX в. [Текст]: Автореф. на соиск. уч. степени канд. пед. Наук / А. А. Салютин. Волгоград : Перемена, 2000 г.
5. Ткаченко, Е. В. Приоритеты российской системы образования [Текст] / Е. В. Ткаченко // Национальная школа: концепция и технология развития. – М., – 1993.

УДК 37.09

Е. В. Василевская
(г. Москва)
vasilevskaya@apkpro.ru

Опыт реализации сетевого подхода в профессиональном развитии педагогов

Система дополнительного профессионального педагогического образования в условиях информационного общества переживает существенную трансформацию, в основе которой – предоставле-

ние возможностей для педагогов устанавливать внутренние контакты и выстраивать взаимодействие с целью оказания поддержки друг другу в совершенствовании своей профессиональной деятельности. В настоящее время сети составляют новую социальную морфологию образовательного пространства, а распространение «сетевой логики» в значительной мере сказывается на ходе и результатах образовательного процесса и росте профессиональной компетентности педагогов и в целом. Профессиональный стандарт педагога призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию. В эпоху быстрой смены технологий речь идет о формировании принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. Для реализации новых целей и содержания образования педагога необходимо готовить к работе в сетевой образовательной среде. Ключевой характеристикой такого образования становится не передача знаний и технологий, а формирование компетентностей в деятельности, готовность к повышению уровня профессиональной компетентности.

Среди сетевых подходов к повышению профессиональной компетентности педагогов выделяются

– сетевой подход в управлении профессиональным развитием педагогов, основанный на горизонтальных коммуникациях (сетевая организация);

– сетевой подход, основанный непосредственно на использовании информационно-коммуникационных технологий в повышении профессиональной компетентности педагогов.

Сетевая модель (организация) дополнительного профессионального педагогического образования, как показал эксперимент, проведенный в Нижегородской, Свердловской, Томской областях, в Красноярском и Краснодарском крае, показывает, что идет активное развитие сетевых форм взаимодействия, и в этом процессе выделяются следующие тенденции:

– изменяются базовые элементы – носители сети: от реально действующих образовательных организаций – к сообществам различной природы (проектные группы, инновационные коллективы, авторские команды и др.);

– растет разнообразие субъектов сетевого взаимодействия, оно начинает включать и втягивать в свою сферу не только образовательные организации (сообщества), но самые различные партнерские группы;

– возрастает виртуализация сетевого взаимодействия. Если первые сетевые сообщества выстраиваются, как правило, на реальной системе взаимодействий, то в последующем, развиваясь, они все больше опираются на виртуальные взаимодействия и виртуальных партнеров;

– изменяется характер продукта, востребованного и распределяемого в рамках сети: от монопредметной, преимущественно дидактической информации – к инновационному, и затем, к комплексному интеллектуальному метапредметному продукту;

– с изменением характера сети (от линейной – к нелинейной) изменяются формы дессиминации: от централизованно-репродуктивной – к событийной дессиминации на основе самоорганизации.

Сетевой подход к профессиональному развитию педагогов основывается и на использовании информационно-коммуникационных технологий. Рассмотрим этот подход через наше исследование, начатое в 2011 году, на примере деятельности Сетевой школы методиста на портале «Сетевое образование. Экспертиза. Учебники» <http://netedu.ru>, деятельность которой базируется на концепции непрерывного образования, положениях синергетического и андрагогического подходов применительно к дополнительному профессиональному образованию педагогов [1].

В рамках сетевого подхода, выделяются следующие основные аспекты развития: новые электронные технологии доступа к интеллектуальному ресурсу (Сетевая школа методиста); новые методологии междисциплинарной коммуникации, обеспечивающие интердисциплинарные дискурсы и интересубъективность (виртуальное пространство, телекоммуникационные технологии, новые подходы к методике и формам проведения сетевых мероприятий); новые средства формализации знаний с гибкой структурой базы данных, позволяющей формализовать знания согласно своему собственному видению предметной области, при этом делая это видение доступным для другого; новые формы управленческих и организационных стратегий, заимствованных из бизнес-

менеджмента, разработавшего методики управления научными проектами [4].

Сетевая школа методиста – сетевое образовательное пространство, организуемое в соответствии с сетевыми нормами современного информационного общества. Мы исходили из того, что сетевое образование является синергетическим (постнеклассическим), и эффектом образования становится самоопределение, самопроектирование и самоорганизация образовательных событий, самовоспроизведение, самопостроение (автопоэзис) индивидуальной системы знаний по индивидуальной образовательной траектории педагога [2].

Активная деятельность педагогов в сетевой среде обеспечивается реализацией двух основных форм взаимодействия – совместная деятельность и общение. В педагогических исследованиях понятие «взаимодействия» достаточно полно разработано в работах зарубежных (В. Кессаль, А. Коссаковский, К. Кнауэр, К. Отто, У. Мушинский и др.) и отечественных (Б. З. Вульф, Х. И. Лийметс, В. И. Семенов, С. Е. Уозе, И. Я. Лернер, Ш. А. Амонашвили, А. М. Матюшкин, Н. Ф. Радионова) педагогов. В педагогической трактовке понятие «взаимодействие» рассматривается как особый вид совместной деятельности (И. И. Лицис и др.), как особый способ ее организации (А. С. Самусевич и др.) и как компонент общения (А. Ф. Яковлич) и т. д. Взаимодействие является одновременно развивающим и развиваемым; трактуется как взаимодействие традиционного информационного пространства и сетевой реальности. В таком контексте субъекты включаются в сетевую деятельность, реализуемую в информационном пространстве, где деятельностная компонента является неотъемлемой характеристикой этого пространства. Для формирования конструктивного взаимодействия в пространстве сетевой школы используются три основных механизма: совместная деятельность, координация и рефлексия [5]. При этом важно учитывать условия подготовки педагога к активному конструктивному взаимодействию в сетевом информационно-образовательном пространстве: обеспечение психологического комфорта, индивидуальный подход, непрерывность процесса, практико-ориентированная направленность. В результате: сетевое взаимодействие – это процесс сов-

местно-распределенной деятельности, направленный на удовлетворение разнообразных информационно-профессиональных потребностей участников взаимодействия и способствующий появлению изменений в ментальном опыте, как отдельных субъектов, так и групп взаимодействующих субъектов.

Результатом взаимодействия, совместной деятельности педагогов становится развитие компонентов метакогнитивного опыта:

- способность планировать собственную интеллектуальную деятельность;
- способность оценивать качество отдельных шагов собственной интеллектуальной деятельности;
- способность выбирать стратегию собственного обучения с учетом своих интеллектуальных возможностей;
- осознание необходимости учета точки зрения другого человека, а также способность синтезировать разные познавательные позиции в условиях диалога с другими людьми и др.

Рассмотрим, как происходит развитие профессиональной компетентности педагога на данном уровне на примере деятельности сетевой школы методиста на этапе организации и деятельности *сетевых межрегиональных проблемно-творческих групп* (далее – СМПТГ).

Так в рамках проекта «Обновление системы управления начальной школы» участниками СМПТГ разработан инструментарий оценки достижений младших школьников, в частности, критерии и показатели для определения уровня сформированности следующих УУД: коммуникативных, личностных, работа с источником информации по годам обучения, начиная со второго класса, которые возможно выявить средствами УМК учителю начальных классов. Для апробации Карты выявления уровня сформированности УУД «Работа с источником информации» (октябрь 2012 г. – февраль 2013 г.) механизм работы СМПТГ был следующим:

1) электронная рассылка педагогам данной группы Карты критериев и показателей достижения УУД «Работа с источником информации», задания к ее апробации;

2) этап «домашней работы» – апробация педагогом Карты критериев и показателей достижения УУД «Работа с источником информации» в своем классе;

3) оформление экспертного заключения по итогам апробации (инструкция по оформлению была дана педагогам на втором форуме);

4) изучение и экспертиза представленных материалов координатором СМПТГ;

5) сетевой круглый стол по итогам апробации.

За время работы СМПТГ проведено три форума на площадке сетевой школы методиста <http://netedu.ru/node/10985>. В октябре (на начало работы) СМПТГ насчитывала 52 участника, учителя начальных классов из 12 субъектов РФ, а в феврале (на момент окончания работы) группа состояла из 71 участника из 21 субъекта РФ, т. е. в процессе работы группы к содержанию ее деятельности подключались новые педагоги, которые были заинтересованы в разрешении данной проблемы. Среди результатов деятельности СМПТГ важно отметить, что были представлены не только экспертные заключения, но карты критериев и показателей достижений УУД по направлению «Работа с источником информации» многими педагогами были содержательно дополнены и, кроме того, участниками СМПТГ были разработаны новые Интернет-ресурсы по данному направлению в помощь педагогам.

Организуя работу педагогов в сетевом пространстве, используются те сетевые технологии, которые соответствуют таким характеристикам, как

– интерактивность: обеспечение свободного доступа к информации и ее передача от источника к сетевой аудитории, что создает возможность сетевого общения и взаимодействия педагогов в реальном времени;

– децентрализация: преобладание горизонтальных связей над вертикальными, взаимодействие с сообществом, которое строится не на подчиненности, а организуется посредством общего интереса;

– равноправность участников образовательного процесса в доступе к информации в ее использовании и выражении своего мнения по средствам комментариев;

– ситуационность (частичное лидерство), когда каждый субъект в какой-либо одной области может являться лидером, а в другой лишь участником;

– свобода вхождения в сетевое пространство для удовлетворения потребностей (информационных, коммуникативных, профессиональных и т. п.) и самореализации и право выбора своей аудитории для сетевого профессионального общения;

– широкая тематическая специализация, предполагающая решение в рамках сетевой школы не столько узкопрофессиональных проблем, сколько «пограничных», лежащих на пересечении различных тем (сфер, направлений) [3].

Проведенное исследование по определению и описанию сетевого подхода к профессиональному развитию педагогов и мониторинг профессиональной компетентности педагогов показали, что позитивные изменения происходят как в эмоциональной, так и в когнитивной сферах личности педагога. Это проявляется в снижении негативного отношения к сетевым формам обучения, в появлении конструктивных представлений о возможностях использования ресурсов сетевого информационно-образовательного пространства в профессиональной деятельности, в освоении новых способов и приемов организации профессионального взаимодействия, технологий коммуникации для общения с обучающимися, их родителями и коллегами.

Библиографический список:

1. Василевская, Е. В. Повышение профессиональной компетентности: сетевой подход на основе использования ИКТ [Текст] / Е. В. Василевская. // Народное образование, 2013. – №9.

2. Василевская, Е. В. Сетевая школа методиста как механизм реализации сетевого подхода в методическом сопровождении педагога [Текст] / Е. В. Василевская. – Наука, образование, бизнес: проблемы, перспектива, интеграция: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 28 февраля 2013 г. В 4 частях. Часть I. Министерство образования и науки РФ. – М. : «Арт-Консалт», 2013 г. – 151 с. – С. 96–98.

3. Василевская, Е. В. Сетевые механизмы развития профессиональной компетентности педагогов [Электронный ресурс] / Е. В. Василевская. – «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: сборник научных статей международной научно-практической конференции, 25–26 июня, 2013 г.» М.: ФГАОУ АПК и ППРО. – Режим доступа: http://conference.apkpro.ru/files/npoII/sec2_st2.pdf

4. Козлова, Е. В. Концепция повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов на основе идей корпоративного образования и сетевого подхода [Текст] / Е. В. Козлова. // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6;

5. Панфилова, А. П. Теория и практика общения [Текст] / А. П. Панфилова. – М. : Академия, – 2009.

УДК. 37.09

Е. И. Сахарчук
(г. Волгоград)

Технологические принципы управления качеством образования в вузе

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов дает вузам большую свободу и в определении содержания профессиональной подготовки, и в выборе образовательных технологий. Главное требование – подготовить компетентного специалиста, способного к решению профессиональных задач в соответствии с особенностями профессиональной деятельности. Каким образом достигать эту цель, вузы решают самостоятельно. В этих условиях существенно возрастает роль внутривузовского управления качеством образования.

Тенденции гуманизации и гуманитаризации в системе высшего образования открыли возможности для поиска принципиально новых принципов и технологий управления качеством образования. В наших многолетних исследованиях и исследованиях членов Лаборатории управления качеством подготовки специалистов при кафедре педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета (Е. Н. Гурьева, Е. В. Сергеева, С. Н. Сидорова, М. Ю. Чандра и др.) показано, что в педагогическом вузе, основной миссией которого является подготовка специалистов, готовых реализовывать на практике идеи лично ориентированного, гуманитарного образования, в качестве эффективного механизма управления качеством образования может выступать процесс становления коллективного субъекта образовательного процесса. При этом было выявлено, что становление коллективного субъекта образовательного про-

цесса обладает двойственной природой: с одной стороны это онтологическая характеристика качества профессиональной подготовки в педагогическом вузе, а с другой – гуманитарный механизм управления этим качеством. При этом управление качеством образования рассматривается как система управленческой поддержки становления академического сообщества преподавателей и студентов, обеспечивающая саморазвитие образовательной системы вуза, ее целостность как условие достижения выпускниками компетентностного уровня владения профессиональной деятельностью.

Соотнесение принципов управления качеством на основе стандартов ИСО-9001:2008, собственного исследовательского и управленческого опыта с основными положениями теории управления качеством ([3] и др.) позволило выделить *технологические принципы* управления качеством подготовки специалистов на основе становления коллективного субъекта образовательного процесса. Системообразующим является *принцип творческой активности субъектов образовательного процесса* в реализации политики качества в вузе. Согласно мнениям специалистов в области управления качеством образования (Л. Л. Редько, Е. В. Яковлев и др.), заинтересованное участие в решении задач профессиональной подготовки, активная позиция преподавателей и студентов порождают у них чувство удовлетворенности и уверенность в том, что их мнение важно для решения стратегических задач вуза. При этом в результате активного взаимодействия индивидуальных субъектов появляется стремление к субъект-субъектному взаимодействию, сотворчеству, и как следствие, повышается вероятность улучшения всех аспектов профессиональной подготовки, научно-педагогической деятельности преподавателей и учебно-познавательной деятельности студентов. Степень сопричастности субъектов образовательного процесса к реализации политики качества в вузе зависит от того, в какой мере они чувствуют себя свободными в выражении собственных мыслей и взглядов и насколько могут рассчитывать на интерес и взаимопонимание со стороны руководителей всех уровней.

Позитивная реакция субъектов образовательного процесса на цели и задачи, которые решаются вузом, осознание своей зна-

чимости во многом определяются стратегией и тактикой профессионального поведения непосредственных руководителей (заведующие кафедрами, деканы и др.). Чем больше последние уделяют внимания мотивированию и мнению преподавателей и студентов, выражая одобрительное отношение к их достижениям, чем активнее помогают в решении возникающих проблем, тем более благоприятные условия создаются в образовательной среде вуза. Иными словами, эффект влияния процесса становления коллективного субъекта образовательного процесса на основные показатели качества тем выше, чем лучше удастся руководителям вуза организовать взаимодействие субъектов образовательного процесса в доброжелательном и конструктивном духе, стимулируя их внутреннюю активность. Все это побуждает субъектов образовательного процесса (и студентов, и преподавателей, и руководителей) брать на себя ответственность за решение возникающих проблем. И наоборот, заострение внимания на недостатках, частые критические замечания, не подкрепленные соответствующими фактическими доказательствами, способны не только воздвигнуть непреодолимую преграду во взаимопонимании руководителей и подчиненных, но и затруднить становление субъект-субъектных отношений в сообществе преподавателей и студентов.

Демократизация руководства и полное вовлечение всех субъектов в решение задач профессиональной подготовки специалистов требуют адекватной реакции на изменение внешней среды, рассмотрения потребностей всех заинтересованных сторон, включая студентов, профессорско-преподавательский состав и сотрудников вуза, образовательные учреждения города и региона, общество в целом, что стимулирует культивирование доверия в коллективе вуза, при котором руководители всех уровней нацелены на максимальное вовлечение в активную деятельность всех субъектов образовательного процесса путем обеспечения для них свободы действий.

Управление качеством предполагает руководство, т. е. непосредственное воздействие субъектов управления на субъекты образовательного процесса. В условиях внешнего управляющего воздействия происходит параллельный взаимосвязанный отбор внешних воздействий и собственных состояний. Происходящее при этом самоопределение субъектов полилогично, т. к. предпо-

лагает множество оснований для использования представлений о себе. В связи с этим мы выделили *принцип полилогического самоопределения субъектов образовательного процесса*, который обеспечивает более эффективную реализацию индивидуальных и коллективных идеалов, ценностей и смыслов. Применение данного принципа предполагает развитие рефлексивных способностей субъектов образовательного процесса, которые заключаются в умении осознать себя в системе не только своих внутренних связей, но и горизонтальных связей с другими субъектами. Под рефлексивными способностями понимается умение человека осуществлять поиск основания собственной деятельности и изменять себя на основе как своих особенностей, так и особенностей других субъектов образовательного процесса, а также знание механизма рефлексии.

Рефлексивный компонент в структуре самоопределения выделяется многими исследователями. Н. М. Борытко рассматривает профессиональную рефлексия в качестве фактора становления профессиональной позиции педагога как воспитателя и подчеркивает, что рефлексия служит совершенствованию различных видов деятельности [1]. Это не просто осмысление того, что есть в человеке, но и «переделка» его индивидуально-личностной сферы, способностей к познанию и деятельности. Проявляется рефлексия в общем осмыслении процесса профессиональной подготовки субъектами образовательного процесса. Здесь важно подчеркнуть, что каждый субъект должен осмыслить новое, принятое оценочным образом знание, «впущенное» в пространство своего сознания, соотнеся с кругом проблем, задач, вопросов, которые не решены в рамках его собственного парадигмального пространства [2]. Такое «соотнесение» позволяет каждому индивидуальному субъекту образовательного процесса оценить свою позицию и сравнить ее с позициями других субъектов, стимулирует сплоченность в коллективе вуза, проявление внутренних сил саморазвития академического сообщества вуза. Отметим, что Э. Гуссерль рассматривает рефлексия не только как первичную память, но и как «заглядывающую» вперед, предвещающую и репродуцирующую переживания, которые позволяют субъекту определить свое место в системе отношений с другими субъектами, т. е. стимулируют самоопределение субъектов.

Известно, что эффективное управление возможно только на основе продуктивного взаимодействия управляющей и управляемой подсистем. При определении управляющих воздействий важно учитывать характер механизмов самоуправяемого развития вуза, условия их функционирования. Речь идет об усилении ценностно-смыслового характера управления, согласовании и разумном сочетании общих ценностей и целей профессиональной подготовки с ценностями и целями индивидуальных субъектов, организации конструктивного диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, которое наряду с логически взвешенной аргументацией предполагает и определенную интуицию, откровенность и взаимное доверие участников этого процесса. На основе этого мы выделили *принцип конструктивности диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса*, который требует поиска взаимоприемлемых решений, инициативной позиции управляющей и управляемой подсистем. На первый план выходит свободный обмен мнениями и опытом в сообществе преподавателей и студентов, руководителей и подчиненных, что возможно при условии организации постоянного профессионально-личностного диалога в академическом сообществе вуза и прежде всего – в рамках коллективного субъекта образовательного процесса. Роль организаторов такого диалога должны взять на себя руководители всех уровней (от ректора до заведующего кафедрой).

В процессе конструктивного диалогического взаимодействия обеспечивается взаимосвязанность, взаимозависимость, объединенность индивидуальных субъектов. Именно взаимосвязанность как признак феномена совместности делает из разрозненной группы людей, целостное образование, наделенное своими психологическими свойствами, состояниями, характерными групповыми психологическими процессами и рассматриваемое как коллективный субъект. Взаимные связанность и зависимость, которые появляются в результате активного взаимодействия индивидуальных субъектов образовательного процесса, имеют и более общее значение, т. к. благодаря им и существует коллективный субъект образовательного процесса, выступающий носителем целостных психологических феноменов. Одним из таких феноменов выступает сотворчество, возможное при условии го-

товности к диалогу, совместной продуктивной деятельности, преобразованию нормативно-ролевых отношений в образовательной среде вуза в ценностно-смысловые. Развернутая характеристика такого типа педагогических отношений дана И. А. Колесниковой, которая, в частности, подчеркивает, что главная цель конструирования таких отношений – совершенствование личности; человек может выступать для другого человека только как цель и никогда – как средство; для подлинно педагогических отношений характерна двудоминантность, ориентация на взаимозаменяемость участников [2].

Мы разделяем мнение И. А. Колесниковой о том, что подлинно педагогический диалог предполагает открытость целевых установок, а следствием его становится раздвижение субъектных границ для его участников. В ходе такого диалога возникают особые ценностно-смысловые отношения, основанные на интересе не к функциональной значимости и «пользе» собеседника, а к его внутреннему миру, потребностям и интересам. Происходит рост индивидуального самосознания субъектов образовательного процесса, который стимулирует изменения в самосознании коллективного субъекта и связан с развертыванием внутреннего диалога. При этом последний можно одновременно рассматривать как условие и форму реализации самосознания и путь осознания самого себя в качестве субъекта.

В процессе конструктивного диалогического взаимодействия осуществляется общение на уровне смыслов, а не по позиции в образовательном процессе или иерархии управления, поэтому в результате будет создаваться специфическое «межсубъектное пространство», в котором «пересекаются индивидуальные смыслы и ценности». Вслед за И. А. Колесниковой мы выделяем ряд условий, необходимых для создания такого пространства: в диалоге от каждого требуется желание (смелость) обнаружить и предъявить внутренние смыслы другим людям; желающему вступить в диалог нужно иметь сформированную установку на встречу со смыслом другого. Это предполагает умение (у) слышать, (у) видеть партнера в диалоге, войти с ним в информационный и эмоциональный резонанс. Адекватная диалоговой позиции реакция предполагает внимание, интерес и сочувствие, благодарность за возможность соприкоснуться с миром другого

и тем самым расширить свой духовный, а значит и профессиональный педагогический опыт. Межсубъектные диалоговые отношения возможны, если есть или может быть найден общий язык, понятный обеим сторонам.

Подготовка будущих педагогов к диалогу является важнейшей задачей профессионального образования. Именно поэтому необходим диалог на уровне ценностей и смыслов (гуманитарный диалог) субъектов образовательного процесса в вузе. Он создает предпосылки для эффективного воздействия на основные показатели качества профессиональной подготовки, содействует обретению будущими специалистами опыта субъектности и рефлексивности, продуктивного сотворчества с учениками и коллегами.

Еще один принцип управления качеством на основе становления коллективного субъекта образовательного процесса – это *принцип нацеленности на саморазвитие всех субъектов образовательного процесса*, который заключается в активном созидательном процессе профессионально-личностного развития, осуществляемого будущими специалистами в сотрудничестве с профессорско-преподавательским составом. Природа современной профессиональной деятельности учителя такова, что требует саморазвития, самонаучения. В связи с этим стратегия современного педагогического образования состоит в профессионально-личностном развитии и саморазвитии будущего специалиста сферы образования [4]. Механизм профессионально-личностного развития и саморазвития выступает при таком подходе как специфическая организация педагогом своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект профессионального становления и саморазвития. Центральным элементом и условием саморазвития является самосознание субъектов образовательного процесса, т.к. самосознание каждого участника, включенного в полисубъектное взаимодействие, предполагает осознание самого себя как самостоятельного субъекта и как части коллективного субъекта, объединенного с другими концепцией «Мы». Реализация данного принципа заключается в организации процесса профессионально-личностного саморазвития студентов и преподавателей, детерминированного совместной деятельностью по решению профессионально-педагогических задач.

Реализация принципа нацеленности на саморазвитие всех субъектов образовательного процесса ведет к улучшению микроклимата и отношений субъектов образовательного процесса. Во взаимодействии индивидуальных и коллективного субъектов образовательного процесса утверждаются подлинно человеческие отношения, которые проявляются в стремлении членов академического сообщества вуза проявлять собственную индивидуальность в виде абсолютной ценности и уважение к суверенности каждого человека.

Реализация рассмотренных технологических принципов управления качеством обеспечивает эффективность функционирования и развития системы высшего профессионально-педагогического образования с учетом современных тенденций ориентации на интересы человека, создания необходимых условий для раскрытия его природы, организации ценностно-смыслового взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Библиографический список:

1. Борытко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: моногр. [Текст] / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001.
2. Сахарчук, Е. И. Принципы управления качеством образования в вузе [Текст] / Е. И. Сахарчук. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011 – №8 (62). – С.24–28.
3. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. [Текст] / И. А. Колесников. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
4. Окрепилов, В. В. Управление качеством [Текст]: учебник для вузов / В. В. Окрепилов. – 2-е изд., доп. и перераб. СПб. : ОАО «Издательство Наука», 2000.
5. Сергеев, Н. К. Избранные труды по педагогике [Текст] / Н. К. Сергеев. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2011.

Е. П. Мутавчи
(г. Калининград)

Педагогические средства формирования коммуникативной компетентности у бакалавров направления подготовки «Гостиничное дело»

Преподаватель может максимально полезно организовать работу студентов, выбрав наиболее благоприятные методы обучения с точки зрения возможности учебного материала, его связности с реальной ситуацией в будущей профессиональной деятельности и постановки целей. Существует достаточное большое количество интерактивных педагогических методов, которые можно использовать на занятиях по психологическим дисциплинам.

Один из наиболее эффективных способов формирования коммуникативной компетентности бакалавра – будущего работника сферы гостеприимства является метод проектов.

Цель **Метода проектов** – сформировать способности, необходимые в реальных жизненных ситуациях, направленные на адаптацию к изменяющимся условиям в профессиональной сфере, умению ориентироваться в разнообразных, спонтанно возникших ситуациях.

Работа над проектом предполагает строгую алгоритмизацию действий, не исключает креативного подхода, но требует последовательных логичных шагов, присущих проектной деятельности. Работу над любым проектом можно представить технологично через определенные этапы. Работа над проектом соответствует этапам продуктивной познавательной деятельности: мотивационно-целевой, исследовательский, проектировочный, технологический, практический, контрольно-корректирующий, презентационный, аналитико-рефлексивный [3].

В рамках изучения курса «Психология гостеприимства» мы предлагаем следующие проекты:

1. Как разрешить конфликт между клиентом и сотрудником гостиницы.
2. Как создать благоприятный интерьер для посетителей.

3. Как себя вести в различных конфликтных ситуациях (предлагаются различные ситуации).

4. К нам едут гости из Германии / Индии/ Японии/ Италии.

5. Какой должен быть интерьер гостиницы для пожилых/ влюбленных / студентов / деловых людей.

6. Гостиница моей мечты.

Конечным результатом интеграции педагогической и учебной деятельности становится количественное увеличение опыта студента и развитие его индивидуальности в таких сферах как повышение самооценки, навыки рефлексии, способность к самоанализу и др. Проектный метод является универсальным методом для формирования коммуникативной компетентности для обучающихся в сфере гостеприимства.

В рамках заявленной индивидуально-ориентированной технологии эффективным средством формирования коммуникативной компетентности является **тренинг**. В рамках дисциплины «Психология гостеприимства» целесообразны такие тренинговые упражнения:

1. «Слепое слушание». Цель: обучение навыку эффективной передачи информации без обратной связи [2].

2. «Приветствие». Цель: развитие навыка установления контакта [2].

3. «Комплементы». Цель: развитие умения расположить к себе собеседника.

4. «Чья проблема больше». Цель: развитие навыка распознавания барьеров [2].

5. «Слова – паразиты». Цель: обучение культуре речи специалиста.

Видеометод – один из эффективных методов наглядного восприятия материала и экранного информирования, используемый «не только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации, следовательно, успешно выполняет все дидактические функции» [1].

Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия и возможности для выражения студентами переживаний и осознанных смыслов, для участия в полилоге и понимания других. Этому может способствовать просмотр кинофильма и написание эссе «О чем меня заставил задуматься просмотренный фильм».

В учебном процессе студентам предлагались видеосюжеты из отечественных и зарубежных фильмов, которые могут встретиться в их реальной профессиональной деятельности. Просмотр таких сюжетов побуждал обучающихся к дискуссии, к вариативным решениям поставленных проблем и дальнейшей инсценировке.

Метод инсценирования предлагает проигрывание подготовленных мизансцен, принимающих форму диалога, дискуссии и т. д. Как правило, в отличие от организации стимуляционных игр, инсценированию предшествует большая подготовленная работа (планирование, продумывание участниками содержания сцены, распределение ролей), далее следует проигрывание и анализ произошедшего.

Студенты выбирают из художественных фильмов сцены с определенными жестами. Трактуют, что они знают.

В рамках учебных занятий активно использовались познавательные (дидактические) игры – «специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых учащимся предлагается найти выход» [1], стимулирующие познавательный процесс. Познавательные игры направлены на анализ своего поведения (симуляционные игры) и принятия спонтанного решения проблемы (метод игры и инсценировки).

Как правило, **симуляционные игры** используются в ситуациях, когда необходимо научить студентов в кратчайшие сроки проанализировать ситуацию и принять правильное решение. Такие задачи можно решить поставив студентов в реальные жизненные ситуации. Чтобы стимулирование когнитивных способностей проходило наилучшим образом, студентов ставят перед выбором, проигрывая ту или иную ситуацию.

Представим несколько вариантов симуляционных игр.

1. *«Новая гостиница»*. Цель: выбрать, кто из сотрудников старой гостиницы поедет работать в новую гостиницу в неблагоприятном районе.

2. *«Кинотеатр»*. Цель: убедить контролера впустить на киносеанс без билета.

3. *«Ресторан»*. Цель: убедить официанта, что блюдо не качественное.

Накопленный в процессе игры опыт помогает сделать правильные выводы и действовать, в соответствии с ними, в реальных ситуациях.

Использование игры дает возможность четче проследить связь между действиями и их последствиями. Кроме того, такие занятия помогают каждому студенту проанализировать свое собственное поведение и поведение других участников мероприятия, а также разобраться в мотивах, сделать корректирующие выводы.

Проявить свою индивидуальность, самореализоваться и развить важные коммуникативные качества позволяет такая технология как **дискуссия**.

Главными чертами дискуссии как индивидуально-ориентированной образовательной технологии 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 информацией в меру своих возможностей и потребностей.

Предлагаем несколько проблем для дискуссии:

1. Как встретить гостя?
2. Где лучше отдыхать: у нас или за границей?
3. Где лучше учиться: в США, России или Великобритании?

При формировании коммуникативной компетентности следует включать в образовательный процесс учебные карты. Учебные карты разрабатываются в зависимости от поставленной цели. Они включают анализ работы и определение специфики выполнения заданий одного типа, т. е. предмет деятельности, ее цель, средств, последовательность операций, способ и процесс реализации получаемого продукта, и определенные цели самой деятельности.

Учебные карты предполагают свой вариант *профессионально-коммуникативных задач*. Решение отдельно взятой задачи является свидетельством формирования и развития коммуникативной компетенции, профессионально-личностных качеств. Оценочным критерием, сформированности компонентов коммуникативной компетентности являлись:

- 1) умение студента применить коммуникативные знания для решения поставленных задач в процессе деятельности;

- 2) реальное использование психологических знаний в процессе вербального и невербального общения;
- 3) качественные и количественные параметры принятого решения;
- 4) объективность деятельности;
- 5) правильность постановки вопросов, грамотность речи, деловой этикет;
- 6) самооценка деятельности.

В настоящее время необходимо обеспечить студентам конкурентоспособность на рынке сферы гостеприимства. Для достижения данной цели нами был сформирован комплекс дидактических материалов:

- 1) учебные карты – программы деятельности по выполнению основных типов учебных заданий, направленных на формирование отдельных компонентов коммуникативной компетентности и протекающих в деятельностной форме (выражаемой категориями: цель, предмет деятельности, средства, способы деятельности и продукт);
- 2) профессиональные ситуации, требующие своего разрешения в учебных условиях;
- 3) тесты, оценивающие сформированность тех или иных компонентов коммуникативной компетентности;
- 4) анкеты-опросники, выявляющие отношение студентов к новым методам изучения дисциплины, оценку этих методов;
- 5) ранжирование профессионально-личностных качеств в области гостеприимства.

Таким образом, эффективными средствами формирования коммуникативной компетентности являются: проектный метод, тренинги, дискуссии, видеометод, симуляционные игры, метод инсценирования, учебные карты.

Библиографический список:

1. Подласый, И. П. Продуктивная педагогика [Текст]: Кн. для учителя / И. П. Подласый. – М. : Народное образование, 2003. – 496 с. – С. 373.
2. Суховершина, Ю. В., Тихомирова, Е. П., Скоромная, Ю. Е. Тренинг коммуникативной компетенции [Текст] / Ю. В. Суховершина, Е. П. Тихомирова, Ю. Е. Скоромная. – М. : Академический Проект; Триеста, 2006. – С. 44.

3. Чернявская, А. П., Байбородова, Л. В., Харисова, И. Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с. – С. 132–133.

УДК 37.018

Е. Б. Кириченко
(г. Ярославль)
pedtechno@mail.ru

Технология решения педагогической проблемы

*Воспитатель никогда не может быть
слепым исполнителем инструкции:
не согретая теплотой его личного убеждения,
она не будет иметь никакой силы.*

К. Д. Ушинский

Известно, что педагогические проблемы пронизывают всю нашу жизнь, они касаются каждого из нас. Решению педагогических проблем посвящены литературные произведения, они являются основой многих киносюжетов, стоят в центре обсуждения многочисленных телепередач. С педагогическими проблемами повседневно сталкивается каждый родитель. И их решение в повседневной жизни, как правило, происходит по-разному: интуитивно, с опорой на жизненный опыт, часто неосознанно.

В отличие от простого обывателя, педагог подходит к решению педагогических проблем профессионально. Профессиональную педагогическую позицию отличает сформированная *методологическая культура*, основанная на научных знаниях из разных областей наук о сущностях педагогических явлений, о закономерностях человеческого развития, принципах организации педагогического процесса, и что особенно важно – умении применять технологию решения педагогических проблем. Сформированная методологическая культура является неотъемлемой частью профессиональной культуры педагога.

Педагогическая проблема – это объективно возникающий в педагогической теории и практике вопрос или комплекс вопросов относительно процессов обучения и воспитания человека

[2]. Какие проблемы называют педагогическими? Те, которые связаны с воспитанием и образованием человека. Например, один ребенок постоянно обманывает. Как добиться того, чтобы он говорил правду? Другой – грубит. Как привить ему уважение к окружающим? Третий – не хочет учиться. Как повысить его интерес к учебе? и т. д. Другой пример: в классе часто возникают конфликты, он разделен на группировки. Как добиться единства и сплоченности? И, наконец, третий пример. В школе некоторые учащиеся курят, употребляют алкоголь. Как сделать так, чтобы подростки осознали вред и отказались от этой привычки? Все это проблемы педагогического характера, но имеющие разные уровни – конкретного ребенка, класса, школы.

В научной терминологии понятие «педагогическая проблема» тесно связано с такими понятиями как «педагогическая задача» и «педагогическая ситуация». Попробуем соотнести их между собой, начав с определения педагогической ситуации.

Если педагог осмысливает ситуацию и привносит в нее цель, то она уже становится педагогической задачей. В. А. Сластенин определяет педагогическую задачу как осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. «Педагогическую задачу надо понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса. Любая педагогическая ситуация проблемна. Осознанная и поставленная педагогом как задача, она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса» [4]. Выход из той или иной проблемной ситуации всегда требует от учителя постановки и решения педагогической задачи, и здесь задача рассматривается как средство решения проблемы. Поэтому когда в педагогической ситуации возникают противоречия, то она становится педагогической проблемой. Следовательно, педагогическая задача является средством устранения выявленных в проблеме противоречий.

На основе анализа различных подходов к решению педагогических проблем (Г. Альтшуллер, Р. Джойнер, Б. З. Мильнер, А. Г. Поршневу, В. А. Сластенину, Л. Ф. Спирину и др.), мы выделяем следующие этапы:

- определение проблемы;

- установление причин;
- постановка педагогической задачи;
- поиск вариантов решения задачи;
- принятие решения;
- реализация решения задачи;
- анализ эффективности решения проблемы.

При определении проблемы большое значение имеет постановка вопросов, при которой необходимо стремиться к выявлению главного противоречия (между желаемым и действительным, реальным и идеальным, возможным и необходимым), которое лежит в основе проблемы, с тем, чтобы перейти от неизвестного поля к известному. Формулирование проблемы – это процесс последовательной постановки вопросов от простого к сложному, от частного к более общему, которые приближают педагога к выявлению неизвестного в реальной ситуации, к переосмыслению его в известное. Для определения проблемы педагогу важно попытаться посмотреть на ситуацию со стороны, взглядом стороннего наблюдателя. Это позволит выявить реальную картину, приблизиться к объективному взгляду на сложившуюся ситуацию. Можно рекомендовать постановку следующих вопросов:

- какова реальная ситуация?
- кто задействован в проблеме?
- что именно и кого она не устраивает?
- какие нормы, правила и закономерности нарушены?
- каков ожидаемый результат?

Большое значение при определении проблемы имеет построение образа ожидаемого результата, который может выражаться через определенный эталон или норму, которые хорошо известны и являются общепризнанными. Он может быть также основан на педагогической закономерности, лежащей в основе любых педагогических процессов.

Рассмотрев общий подход к определению проблем, можно предложить разные формы организации деятельности по их выявлению:

- коллективный анализ состояния и результатов учебно-воспитательной работы. На общем собрании педагогического коллектива в ходе специально организованной деятельности

участникам предлагается обсудить проблемные вопросы: что не устраивает, какие трудности испытывает коллектив, в чем причины и т. д. Формы проведения коллективного анализа могут быть разнообразными;

– проведение анкетирования, опроса, тестирования. Такой способ позволяет за короткий срок с охватом большого количества респондентов выявить основные проблемы;

– экспертное оценивание. В качестве экспертов могут выступать авторитетные педагоги, специалисты, родители, представители детского самоуправления и т. д. Экспертные оценки широко применяются в практике выявления проблем, поскольку они позволяют получить сравнительно надежную, а иногда и единственную информацию о существующих проблемах.

Этап определения проблемы завершается ее формулировкой.

Выявление причин проблемы можно назвать одним из важных и наиболее сложных этапов технологии. Иначе его можно назвать диагностическим, т. к. на нем используются методы психолого-педагогической диагностики. Что повлияло на возникновение проблемы, какие факторы, почему так произошло? На эти и другие вопросы нужно получить ответы, для того чтобы поставить верный диагноз.

Чаще всего в процессе диагностики выявляется целый комплекс причин, повлекших возникновение проблемы. Поэтому педагогу необходимо установить главную причину, вследствие которой возникла данная проблема. Что послужило главным поводом возникновения проблемы?

Наиболее эффективным способом установления причин является привлечение к этому процессу всех участников проблемной ситуации.

Этап завершается установлением причин и постановкой диагноза. Диагноз в практической педагогике – это оценка общего состояния педагогического процесса или его отдельных компонентов в тот или иной момент его функционирования на основе всестороннего, целостного обследования (В. А. Сластенин).

На основе сформулированной проблемы и установленных причин происходит постановка педагогической задачи. Пра-

вильно поставленная педагогическая задача отражает уровень профессионального мастерства педагога.

При постановке задачи необходимо иметь в виду, что педагогическая задача имеет триединый характер, педагог всегда должен видеть дальнюю, среднюю и ближайшую перспективу в ее реализации.

На этапе постановки задачи определяется, что надо сделать для снятия проблемы – все последующие стадии и этапы технологии будут определять – как это сделать. Основная трудность в постановке задачи заключается в определении правильного направления ее решения, т. к. возможных направлений много, а выбрать надо одно – педагогически гуманное, правильное. Постановка задач – чрезвычайно сложный и тонкий процесс, он пронизывает всю деятельность педагога и всегда сопряжен с педагогическим творчеством.

В процессе постановки задачи в сознании педагога возникает, так называемый, *момент взаимодействия между теорией и практикой*, когда в конкретной деятельности происходит слияние знаний и деятельности. Если практик самостоятельно формулирует задачу, используя для ее решения данные науки, то это позволяет ему целенаправленно обращаться к науке за помощью, что говорит о высоком уровне развития профессионально важных качеств [3].

При постановке задач педагогу необходимо учитывать основные законы, закономерности и принципы педагогики, в основе которых лежит любовь к ребенку, гуманный характер воспитания.

Поиск вариантов связан с рассмотрением возможных и допустимых способов решения проблемы. При этом большое значение имеет учет характера проблемы, ее уровня, имеющихся условий. На этом этапе желательно выявить все возможные действия, которые могли бы устранить причины проблемы и, тем самым, дать возможность достижения поставленной задачи. На практике педагог редко располагает достаточными возможностями, чтобы сформулировать и оценить каждую возможную альтернативу. Кроме того, рассмотрение большого числа альтернатив трудоемко и нарушает логику размышлений над проблемой. Поэтому в практике педагоги, как правило, ограничивают

число выбора несколькими альтернативами, которые представляются наиболее желательными, реалистичными и доступными.

Для трудных проблем, затрагивающих социальную и духовно-нравственную безопасность конкретного ребенка, кардинальные изменения в системе класса или школы, необходим углубленный анализ, чтобы разработать несколько действительно различающихся альтернатив, включая возможность бездействия.

Оценка вариантов решений важная составляющая этого этапа. При оценке решений педагог определяет достоинства и недостатки каждого из вариантов, и возможные последствия. Практически любой вариант сопряжен с отрицательными аспектами, поэтому почти все педагогические решения содержат компромисс. Для сопоставления решений применяют выработанные критерии, главным из которых является гуманность педагогических действий. Если какая-либо альтернатива не может удовлетворить одному или нескольким установленным критериям, ее дальше нельзя рассматривать как возможную альтернативу.

Если проблема была правильно определена, установлены причины ее появления, а варианты решений тщательно взвешены и оценены, то принять окончательное решение, сравнительно просто. Педагог просто выбирает альтернативу с наиболее благоприятными общими последствиями.

Особенностью педагогической системы является ее преимущественно изменчивый характер, в силу влияния на систему различных факторов окружающей среды. Вследствие этого при решении достаточно сложных задач часто педагогу трудно выработать однозначные рекомендации о предпочтении одного варианта всем другим.

Учитывая схожий характер имеющихся альтернатив, возможна интеграция некоторых вариантов решений, либо можно выделить группы предпочтительных способов решений, полученных на основе педагогического опыта.

Конечным результатом работы на пятом этапе является создание проекта действий по реализации принятого решения. Напомним, что эффективность принятия решения повышается, если оно достигается компромиссным путем, путем согласования интересов всех сторон.

Особенностью реализации поставленной задачи в педагогической системе является ее преимущественно вероятностный характер. При педагогическом взаимодействии, невозможно с точностью гарантировать последовательность развития тех или иных событий, реакцию человека на изменившуюся ситуацию. На основе прогноза мы можем лишь предполагать возможные последствия реализации решения.

Для разрешения проблемы решение должно быть полностью реализовано. Правильность выбранного решения становится очевидной после начала его осуществления. В реализации решения возможна оперативная корректировка, в зависимости от условий и возможностей окружения.

Эффективность реализации поставленной задачи повысится, если оно будет реализовываться при включении всех субъектов, которых затрагивает вызванная проблема.

Заключительный этап решения проблемы включает в себя следующие компоненты: контроль и оценка результатов решения проблемы, а также анализ эффективности ее решения.

Для согласования фактических результатов с ожидаемыми необходимо обеспечить систему их отслеживания и контроля. Оперативный контроль осуществляется, начиная с момента реализации принятого решения.

В условиях решения проблемы педагогом речь идет о *самоконтроле*. Г. Альшуллер предлагает следующие вопросы для отслеживания правильности решения задачи:

- Проведите анализ *хода* решения. Ответьте на следующие вопросы:
 - Почему я так долго не мог ее решить? Что помогло ее решить? На основании какого закона я решил эту задачу?
 - Почему я так долго не мог найти хорошего решения?
 - Что мне помогло догадаться?
- Проведите анализ *причин* появления решенной Вами проблемы.
 - Почему появилась эта задача, что (или кто) явилось причиной?
 - Что я не предусмотрел, в чем я ошибся? Какой закон или мудрое правило я нарушил?

- Чему меня научила эта задача?
- Что осталось не решенным? Кто остался недовольным?
- Каковы дальнейшие последствия принятого решения? Как правило, причина появления задачи - это совершенная ранее ошибка.

- Определите *возможность* появления подобных задач в будущем. Смените неизвестность на полную известность.

- Действует ли еще причина появления задачи?
- На какой срок удалось решить конфликт?
- Кто остался недовольным?

- Что надо сделать, чтобы подобных ситуаций не возникало? Продумайте и примите *превентивные меры*, исключающие появление подобных проблем в ближайшем и отдаленном будущем [1].

При анализе эффективности решения проблемы Л. Ф. Спирин предлагает следующий алгоритм анализа решения педагогических задач:

- анализ постановки задачи;
- анализ программирования педагогических действий;
- анализ педагогических действий;
- диагностика профессионального развития педагога [5].

Библиографический список:

1. Альтшуллер, Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач [Текст] / Г. С. Альтшуллер. – Новосибирск: Наука, 1991. – С. 165.
2. Бордовская, Н. В., Реан, А. А. Педагогика [Текст]: Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2008. – С. 204.
3. Методологические проблемы развития педагогической науки [Текст]. – М. : Педагогика. – 1985. – С. 54.
4. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2005.
5. Спирин, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач [Текст] / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 174с.

Е. С. Теплякова
(г. Ярославль)
Teplyakovaya@yandex.ru

Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для детей с нарушениями речи

В свете ФГОС общего образования одной из важных идей обозначена индивидуализация образовательного процесса, которая реализуется через построение индивидуальной образовательной траектории ученика.

В современных условиях модернизации образования предпочтение отдается индивидуально-ориентированному обучению и воспитанию детей, что означает их активность и сознательность, формирование субъектной позиции.

Индивидуализация предполагает отказ от среднего ученика, выявление и развитие лучших качеств его личности, учет особенностей в организации учебно-воспитательного процесса, прогнозирование и конструирование индивидуальных программ его развития, что обеспечивает развитие индивидуальности как уникальности, неповторимости и особенного в человеке. Индивидуальная образовательная траектория становится одной из главных характеристик, признаком индивидуализации [1].

Проектирование в обучении дошкольников с нарушением речи является подготовительным этапом для перехода детей в школу. Основной целью проектного метода в коррекционной работе является развитие речи. Он дает ребенку возможность синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменившейся ситуации школьного обучения.

Перед педагогическим коллективом в рамках проекта ставятся задачи:

- побуждать интерес к предлагаемой деятельности;
- приобщать детей к процессу познания;
- формировать различные представления, обогащать и расширять представления об окружающем мире;

- расширять словарь детей;
- формировать правильное произношение;
- побуждать детей к совместной деятельности;
- формировать эмоциональную заинтересованность;
- развивать мышление и воображение;
- формировать различные способы общения;
- овладение различными способами решения поставленных задач.

Обучение и развитие детей на занятии должно происходить не в традиционной форме, а в дидактической игре, что существенно облегчает усвояемость предлагаемого учебного материала.

Развитию активности и любознательности, заинтересованности и концентрации внимания способствуют яркая и обширная наглядность, сюрпризные моменты, встреча со сказочным персонажем, зашифровка грамматических заданий в стихотворный текст, быстрая (через 1–3 мин) смена задания или упражнения. Для формирования и совершенствования навыков чтения применяются разнообразные карточки, дифференцированные в соответствии с тремя образовательными маршрутами. Дети сами выбирают сложность предлагаемого задания.

Для развития фонематического слуха и восприятия, звукобуквенного анализа и синтеза необходимо проводить множество заданий по выделению звука из состава слова, определению его места, составлению звуковых схем и моделей слова.

Психологически обоснована быстрая смена деятельности в течение занятия – через каждые несколько минут, что не дает детям возможности отвлекаться и уставать. Поэтому, на первый взгляд, может показаться, что занятие слишком насыщено играми и заданиями, но все это вполне укладывается в рамки 25 мин.

На занятиях очень гармонично должны использоваться здоровьесберегающие методики: зрительная гимнастика, смена статичных и динамичных поз, динамические разминки, голосовые и дыхательные упражнения, упражнения на расслабление и снятие напряжения с мышц шеи и плечевого пояса, подвижные игры речевого характера, упражнения для коррекции мелкой и общей моторики [2].

Проектирование занятий особенно важно для данной категории детей, т. к. работа с такими детьми должна носить индивидуализированный характер и учитывать особенности каждого ребенка для повышения уровня эффективности коррекционной работы.

Индивидуальные образовательные маршруты учитывают личностные особенности обучающихся, рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии. В них определяется оптимальный педагогический маршрут, обеспечивается индивидуальное сопровождение ребенка в образовательном учреждении, разрабатываются планы индивидуального (группового) обучения и программы индивидуальной коррекции. Эта работа осуществляется на основе глубокого психодиагностического изучения детей с ограниченными возможностями здоровья на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях.

Проектирование индивидуальных коррекционных маршрутов осуществляется исходя из диагностики речевых нарушений и психических особенностей детей.

Например, при проектировании коррекционно-логопедического маршрута для ребенка, склонного к изобразительной деятельности, чаще будут предлагаться задания типа «Нарисуй, раскрась, обведи по точкам» с дополнительным речевым материалом; ребенка с математическими способностями можно просить пересчитывать картинки, звуки, фразы и т. д.; для детей, которым нравятся, например, животные или цветы, подбирается соответствующая лексика и иллюстративный материал [3].

Целесообразно проектировать индивидуальный маршрут ребенка с учетом сложности патологии и уровня интеллектуального развития, например:

- I маршрут – с высоким уровнем интеллектуального развития;
- II маршрут – со средним интеллектуальным уровнем развития;
- III маршрут – с низким интеллектуальным уровнем развития.

Изменение маршрута ребенка возможно после каждого диагностического обследования.

При обучении по определенным маршрутам используются разные формы активности детей в малых группах и целом, разноуровневые задания с учетом индивидуальных особенностей детей.

Индивидуализация обучения проводится на основе диагностических данных; она строится с опорой на понимание причин и механизмов конкретного варианта отклоняющегося развития, сильные стороны ребенка и компенсирует дефициты, имеющиеся в его развитии. Реализация индивидуальных образовательных программ осуществляется с использованием утвержденных и рекомендованных основных образовательных программ, коррекционных программ, авторских технологий и практического опыта специалистов.

Таким образом, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с нарушениями речевого развития может служить основой индивидуализации обучения детей. При этом педагогу важно помнить основной принцип: воспитывать и обучать не вообще, а данного конкретного ребенка, с учетом его индивидуальных особенностей, условий жизни, накопленного жизненного опыта. Ребенок будет активно мыслить, высказываться, досказывать и отстаивать свое мнение только тогда, когда он воспринимается педагогом как равноправный партнер, когда не боится ошибаться, задавать вопросы, проявлять инициативу.

Библиографический список:

1. Байбородова, Л. В., Куприянова, Г. В., Степанов, Е. Н., Золотарева, А. В., Кораблева, А. А. Технологии педагогической деятельности [Текст]: 3 часть: Проектирование и программирование: учебное пособие / под ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 303 с.
2. Чехомова, Ю. В. Проектирование занятий на основе индивидуального образовательного маршрута воспитанников ДОУ [Текст] / Ю. В. Чехомова // Логопед: Научно-методический журнал. – 2012 . – № 2. – С. 107–120 .
3. Степанова, О. В. Опыт применения личностно-ориентированных технологий учителем-логопедом в дошкольном учреждении [Электронный ресурс] / Логопедический портал. – Режим доступа: <http://logoport.ru/lichnostno-orientirovannyye-tehnologii/>.html

И. Г. Харисова
(г. Ярославль)
pedtechno@mail.ru

Технология организации трудовой деятельности сельских школьников

Трудовая деятельность выступает неотъемлемым фактором формирования демократической культуры школьников. Для образовательных организаций, расположенных в сельской местности включение обучающихся в процесс преобразования окружающей действительности является актуальным средством формирования личности выпускника, любящего свой родной край и готового вернуться в свое село после получения профессии.

Доминирующий долгое время в образовании подход к оценке результатов образования на данном этапе развития общества не актуален и сформированный набор знаний, умений и навыков не обеспечивает будущему гражданину достижение жизненного успеха в постоянно изменяющейся социальной ситуации.

В программных документах Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС) второго поколения в основу положен принципиально новый подход к определению результатов деятельности образовательных организаций: на первый план выдвигаются личностно и социально значимые качества, сформированность которых у школьников позволит им адекватно реагировать на изменения, происходящие в обществе, и занять достойное социальное положение.

Одними из таких жизненно важных качеств является трудолюбие, творческое отношение к труду и жизни как составляющая демократической культуры человека.

Данные характеристики являются важными составляющими структуры личности и должны развиваться в системе с другими социально значимыми качествами, такими например как гражданская идентичность.

Российская педагогическая энциклопедия характеризует трудолюбие как потребность и привычку трудиться, черту характе-

ра, заключающуюся в положительном отношении личности к процессу трудовой деятельности, отношение к труду как к основному смыслу жизни [1, с.205].

Словарь по этике и философский словарь относят рассматриваемую характеристику к моральным, нравственным качествам, показывающим отношение человека к труду, как к одной из важнейших сфер человеческой жизнедеятельности, в которой наилучшим образом проявляются индивидуальные и социальные его характеристики: трудовая активность, добросовестность, старание, неустанная забота человека о совершенствовании своего профессионального мастерства, овладение передовыми методиками труда, инициатива и творчество в организации производства [2, с. 357–358].

Э. Эриксон в качестве критического этапа с точки зрения формирования трудолюбия определяет возрастной период с 6 до 12 лет, когда ведущей потребностью развития ребенка является переход от «виртуального» проникновения в мир взрослых через игру к самостоятельному, либо в кооперации с другими людьми, создания реальных продуктов, востребованных и оцененных обществом. В сочетании с понятием «трудолюбие» Э. Эриксон вводит термин «чувство созидания», характеризуя его как «ощущение себя способным делать разные вещи, и делать их хорошо или даже в совершенстве», показывая взаимосвязь трудолюбия и творчества, как неотъемлемых составляющих трудовой деятельности человека [3, с. 136–137].

Исследователи, занимающиеся проблемой воспитания трудолюбия в сфере психологии и педагогики, сходятся во мнении, что трудолюбие, проявляясь через творческое отношение к труду как важнейшей сфере жизнедеятельности человека, характеристика, не данная индивиду с рождения, а приобретаемая им в процессе личностного становления, причем главным условием ее развития является воспитание и самовоспитание.

Для педагога, призванного сопровождать ребенка в процессе воспитания, создавая условия, благоприятные для его личностного роста, важным являются четкие представления о характеристиках, определяющих будущий жизненный успех личности, позволяющих подрастающему поколению найти свое место в обществе.

Трудолюбие тесно связано с творчеством, именно в процессе трудовой деятельности человек имеет возможность проявить свою творческую активность. Творческое отношение к труду выступает как наиболее высокий уровень проявления трудолюбия, а поскольку труд является неотъемлемой частью жизнедеятельности человека, творчество в труде, обуславливает активную жизненную позицию человека, готовность его к решению сложных личных и социальных проблем.

Очевидно, что формирование важных социально и личностно значимых качеств у подрастающего поколения наиболее эффективно происходит в процессе включения детей в реальную практическую деятельность, направленную на преобразование окружающей действительности, результаты которой позволят будущему гражданину ощутить свою принадлежность к делам и событиям, значимым для других людей, своей школы, села. Таким образом, именно в процессе активной трудовой социально значимой деятельности и появляется чувство гражданской идентичности, формируется демократическая культура. Задача педагога – правильно организовать трудовую деятельность школьников, обеспечить ее социальную направленность, показать значимость полученных результатов для школы, села, общества.

Разработкой проблемы эффективной организации деятельности детей занимались многие ученые, на наш взгляд наиболее актуальны в вопросе активизации позиции учащихся в рамках работы педагога по воспитанию трудолюбия, творческого отношения к труду и жизни идеи, высказанные И. П. Ивановым и Е. В. Титовой. Опираясь на предлагаемые в их исследованиях подходы, мы разработали последовательность действий педагога и детей, которой целесообразно придерживаться при организации как трудовой деятельности в целом, так и отдельных трудовых дел. Организовать трудовую деятельность значит упорядочить действия в определенной логике, представить их в виде этапов совместной деятельности педагога и детей.

Первым этапом в организации деятельности должна стать мотивация ее участников. Каждый должен понимать, для чего он включается в работу. Дополняя важный постулат теории развития самоуправления в детском коллективе М. И. Рожкова, первым шагом в организации трудовой деятельности детей должно

стать формирование мотивов «Я хочу» и «Мы хотим». Причем в работе со школьниками мотив личного участия должен быть первичен. Развитие мотивационной сферы и умения принимать самостоятельные решения – одна из главных задач школы в свете реализации требований, предъявляемых к результатам образования стандартами второго поколения.

Следуя теории развития самоуправления, можно использовать для формирования нужной мотивации способ, основанный на создании проблемных ситуаций. Только проблема, которая станет основой для личностного мотива, должна быть понятна ребенку, и осознана им. Существует три способа постановки проблем: инициированные педагогом, определяемые совместно, осознаваемые и формулируемые самими детьми. Третий вариант обеспечивает в полной мере учет потребностей ребенка, а, значит, будет более эффективен при включении его в деятельность. Задача педагога заключается в том, чтобы натолкнуть ребенка на проблему, помочь ему ощутить потребность в ее разрешении.

Для этого он может использовать различные индукторы. Начинать лучше с тех, которые оказывают влияние в первую очередь на эмоциональную сферу ученика, т. е. вызовут у него положительные или отрицательные эмоции.

Достаточно эффективным индуктором может выступать пример. Механизм подражания, конечно, более действенен в младшем возрасте, но и в работе с подростками не стоит игнорировать потребность в подражании, только примеры должны быть иного рода. Так, для младших индуктором будет пример старших (учителей, родителей, старших школьников), для подростков – образец, показанный сверстником.

Проблемы, определяемые взрослыми и детьми совместно, также могут стать основой для мотивации участия в трудовой деятельности. Но и в этом случае не стоит опираться исключительно на мотивы долга, следует показать ребенку значимость его участия в совместной работе, натолкнуть его на осознание положения «если не я, то кто?». Поэтому при использовании данного способа постановки проблемы, тоже следует начинать с подбора индукторов, которые помогут школьнику самостоятельно принять решение об участии в работе и обеспечат добровольный характер его включения в деятельность.

Таким образом, решение проблемы мотивации является одной из первоочередных задач при организации трудовой деятельности детей, которые должны быть лично заинтересованы в результате.

Сформированные мотивы должны стать основой для определения целей деятельности, поэтому вторым этапом в организации трудовой деятельности должен стать этап постановки целей.

Осознание цели деятельности поможет участникам эффективно ее организовать, правильно подобрать необходимые средства для воплощения своих желаний в жизнь. По аналогии с мотивами в организации деятельности следует обращать особое внимание на постановку целей двух категорий: индивидуальных и коллективных. Обе цели должны быть сориентированы и не противоречить друг другу. В этом поможет реализация процессов композиции и декомпозиции, результатом которых станет дерево целей, спроектированное в ходе индивидуального и коллективного целеполагания.

Определив цели деятельности, можно переходить к третьему этапу организации – проектированию результата. Важно чтобы каждый участник четко осознавал, что должно получиться в результате работы, каким должен быть конечный продукт по качеству и какие изменения произойдут после приложения усилий в трудовой деятельности. Обсудив с детьми заранее, к каким результатам каждый и все вместе должны придти по окончании работы, педагог обеспечивает сознательное включение школьников в процесс труда, что избавит его от необходимости постоянно напоминать им, что еще необходимо сделать в ходе деятельности. Также необходимо обратить внимание на то, чтобы каждый участник деятельности определил свой личный результат, к которому будет стремиться, какой вклад он планирует внести в общее дело, что получить для себя.

Четвертый этап организации трудовой деятельности школьников предполагает определение содержания работы. Планирование трудовой деятельности должно осуществляться в двух направлениях: индивидуальная трудовая деятельность и трудовая деятельность в коллективе. По каждому направлению определяются формы работы и по каждому виду труда: по самообслуживанию, ручной труд, учебный труд, деятельность по благоустройству и т. д.

Пятый этап предполагает определение способов деятельности и средств, необходимых для выполнения запланированных работ. Характеристику упомянутых параметров и выбор вариантов их реализации целесообразно осуществлять в процессе подготовки к труду, после того как точно определены его цели, содержание и предполагаемые результаты.

На данном этапе задача педагога помочь детям выбрать оптимальные варианты осуществления действий. Его действия по решению данной проблемы будут зависеть от наличия у школьников опыта выполнения запланированных работ. В том случае, если необходимые трудовые навыки у ребенка сформированы, следует обсудить с ним возможные способы деятельности, составить или напомнить порядок выполнения трудовых операций. Когда ученикам предстоит участвовать в новой для них работе, перед непосредственным ее выполнением необходимо организовать упражнение, в рамках которого дети смогут апробировать новые способы деятельности. Если что-то у них не получится, это не повлияет на результат труда, ребенок получит возможность исправить допущенные ошибки и будет более уверенно чувствовать себя при участии в реальном трудовом процессе.

На шестом этапе организации трудовой деятельности следует уделить внимание системе отношений, которые будут складываться в процессе работы между участниками.

Основные пути взаимодействия детей должны быть заранее определены, выделены ответственные за каждый участок работы, обозначены консультанты, к которым можно обратиться за помощью. Согласно теории организаторской деятельности в качестве организатора может выступать кто-то один, группа или весь коллектив. В третьем случае система отношений должна быть спроектирована особенно тщательно, чтобы избежать дублирования ответственности и обеспечить взаимодействие участников.

Таким образом, организация взаимодействия школьников в процессе совместного труда создает благоприятные условия для реализации и развития социально значимых качеств личности и обеспечивает демократизацию отношений между детьми и взрослыми.

Седьмой этап организации трудовой деятельности школьников предполагает анализ и подведение итогов работы, а также

оценку ее эффективности. Реализовывать данный этап, также как и предыдущие необходимо на двух уровнях: личностном и коллективном. В зависимости от выбранного варианта трудовой деятельности (индивидуальная, групповая, коллективная), могут быть использованы различные формы анализа, самоанализа и рефлексии.

При осуществлении трудовой деятельности коллективно в начале следует подвести итоги и проанализировать результат общей работы, оценив положительные и отрицательные стороны полученного продукта, обозначив степень достижения запланированного результата и затраченные коллективом усилия. Затем важно предоставить возможность каждому участнику выделить свой вклад в полученные результаты работы и выделить личные достижения в процессе трудовой деятельности, объяснив себе, почему результат получился именно таким, что помогло в работе, а что помешало, какие резервы (индивидуальные или коллективные) были не использованы.

Заключительным этапом анализа должно стать определение дальнейших перспектив в совместной трудовой деятельности. Ответы на вопросы: «Где можно использовать полученный опыт?», «Что еще полезного можно сделать для школы, класса?», «Что нового и интересного можно узнать еще?», «Над какими проблемами следует работать в дальнейшем?», помогут школьникам наметить пути своего личностного развития, а педагогу – обеспечить преемственность в организуемой с классом работе.

Таким образом, осуществление систематического анализа результатов трудовой деятельности на всех уровнях поможет школьникам в осознании своих возможностей, в выявлении проблем в организации труда и станет основой для формирования положительной мотивации участия в дальнейших трудовых делах.

Предлагаемая технология позволяет педагогу организовать процесс развития у школьников важных социально и личностно значимых качеств (таких как трудолюбие, творческое отношение к труду и жизни), создать условия для проявления ими чувства гражданской идентичности и, как следствие способствует формированию демократической культуры подрастающего поколения.

Библиографический список:

1. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] /: в 2 т / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. Т.1. С. 205.
2. Словарь по этике [Текст] / Под ред. И. С. Когана. 5-е изд. – М. : Политиздат, 1983. С. 357–358.
3. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. С. 136–137.

УДК 37.018

К. А. Батракова
(г. Томск)
ksenya05@list.ru

Исследовательские лабораторные работы

Существенную роль в преподавании биологии играют лабораторные и практические работы, которые позволяют учащимся не только изучать биологические объекты, но и знакомиться с методами биологической науки, что способствует развитию исследовательских умений. Деятельностный подход в преподавании биологии требуют включения практических заданий в содержание курса, которые способствуют усвоению знаний, развитию познавательного интереса и продуктивной деятельности учащихся.

В состав исследовательских умений, развитие которых возможно и целесообразно на лабораторных работах по биологии, входят:

- понимание сущности проблемы и формулирование проблемного вопроса;
- формулирование и обоснование гипотезы;
- определение задач исследования;
- отбор и анализ литературных данных;
- проведение эксперимента или наблюдения;
- фиксирование и обработка результатов;
- формулирование выводов;
- оформление отчета о выполненном исследовании;
- рефлексия алгоритма решения проблемы.

Уровень самостоятельной деятельности учащихся при выполнении лабораторной работы зависит от возраста учеников, степени новизны заданий, наличия знаний, мотивированности учащихся.

Включение в содержание каждой лабораторной работы проблемной ситуации позволит перевести их в разряд исследовательских работ и содействует концентрации внимания учащихся и активизации их поисковой деятельности.

В ходе выполнения лабораторной работы возможно ознакомление с элементами профессиональной деятельности микробиологов, систематиков, биохимиков и т. д. Содержание лабораторной работы может быть направлено на ориентацию учащихся на ряд профессий, связанных с решением практических и прикладных задач (например, в области ландшафтоведения, цветоводства, сельского хозяйства, экологического мониторинга окружающей среды и т. д.). Развитие побуждений личности (ее потребностей, мотивов, целей, интересов, склонностей), служит созданию психологической основы для сознательного выбора учащимися будущей профессии или специальности.

В качестве примера проведения лабораторной работы, обладающей исследовательским проблемным характером, приведем работу на тему «Видоизменения побегов».

В начале урока, перед учащимися формулируется вопрос: «Видоизменением какого органа растения являются клубень и луковица?» В ходе работы, ученики должны рассмотреть клубень и луковицу, изучить их строение и сделать вывод видоизменением какой части растения являются эти органы (в данном случае видоизменения побега). При выполнении работы учащиеся не обращаются к учебнику, в качестве опорного материала им раздаются небольшие опорные тексты о строении клубня и луковицы.

Работа выполняется в парах. Одни учащиеся получают инструктивные карточки № 1 «Строение луковицы лука», другие – инструктивную карточку № 2 «Строение клубня картофеля».

Инструктивная карточка № 1

Лабораторная работа *«Строение луковицы лука».*

Цель: изучить строение луковицы лука.

Оборудование и материалы: луковица лука репчатого, лоток, салфетки, нож, карточки с дополнительной информацией.

Вопрос: Видоизменением какого органа растения является луковица?

Ход работы:

1. Рассмотрите внешнее строение луковицы.
2. Аккуратно разрежьте луковицу.
3. Пользуясь текстом и рисунком, рассмотрите внутреннее строение луковицы.
4. Зарисуйте в тетради внешнее и внутреннее строение луковицы и подпишите все основные части.
5. Напишите вывод по проделанной работе, отвечая на вопросы:

- Так как в строении луковицы можно различить ..., то значит луковица –
- Какую функцию выполняют сухие и мясистые чешуи луковицы?
- Что такое донце?
- Какую функцию выполняет луковица в жизни растений?

Строение луковицы репчатого лука.

Луковица состоит из донца с сидящими на нем видоизмененными листьями-чешуями и почкой внутри. Донце – это укороченный стебель. На донце формируется определенное число почек. Почки на донце образуются одновременно – их формирование происходит постепенно в течение вегетации и во время хранения. В дальнейшем из почек развиваются новые луковицы или цветоносы с соцветиями.

Снаружи луковица репчатого лука покрыта сухими чешуями различной окраски. Наружные оболочки луковицы, защищающие ее от неблагоприятных внешних воздействий, у луков разных видов могут быть толстыми или тонкими, кожистыми, пленчатыми, бумагообразными, волокнистыми, сетчатыми и пр. Окраска их также различна.

Сочные чешуи при строении лука бывают двух типов: наружные открытые и внутренние – конусовидные закрытые. Это хорошо видно, если разрезать луковицу репчатого лука по центру вдоль. Открытые чешуи представляют собой утолщенные части зеленых листьев, в которых откладываются запасные питательные вещества. С началом утолщения открытых сочных чешуи у лука репчатого внутри луковицы появляются листья другого типа – закрытые чешуи. Это видоизмененные листья, служащие для запасания питательных веществ. Чем больше закрытых чешуи, тем лучше и дольше хранится лук.

Инструктивная карточка № 2

Лабораторная работа «Строение клубня картофеля».

Цель: изучить строение клубня картофеля.

Оборудование и материалы: клубень картофеля, лоток, салфетки, нож, карточки с дополнительной информацией.

Ход работы:

Вопрос: Видоизменением какого органа растения является клубень?

1. Рассмотрите внешнее строение клубня картофеля.
2. Аккуратно разрежьте клубень.
3. Пользуясь текстом и рисунком, рассмотрите внутреннее строение клубня.
4. Зарисуйте в тетради внешнее и внутреннее строение клубня и подпишите все основные части.
5. Напишите вывод по проделанной работе, отвечая на вопросы:

- Так как в строении клубня картофеля можно различить _____, то значит клубень – _____
- Что такое «бровки» и «глазки»?
- Какую функцию выполняет клубень в жизни растений?

Строение клубня картофеля

Клубень картофеля это вегетативный орган, который вырастает на конце столона, то есть подземного органа. На поверхности клубня находятся недоразвитые листочки в виде чешуек. После того, как чешуйки отмирают — на клубне остаются бровки, в пазухах которых и располагаются почки – глазки. Меньше все-

го глазков находится на нижней части клубня, основная же масса – на верхней. Из почек на клубне образуются побеги.

На разрезе клубня можно разглядеть шкурку (или эпидерму), камбий, кору, сосудистые щепотки и сердцевину. Шкурка картофеля — это верхний защитный слой. Непосредственно под шкуркой располагается кора, состоящая из паренхимных клеток, которые заполнены крахмальными зёрнами, а также ситовидные трубки флоэмы. Под корой проходит слой клеток камбия, от которого до самого центра клубня образуются элементы ксилемы. Весь центр клубня заполняют паренхимные клетки сердцевинки.

Библиографический список:

1. Бухвалов, В. А. Развитие творческих способностей на уроках биологии с применением элементов теории решения изобретательских задач: лекции 1–4 [Текст] / В. А. Бухвалов. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2007. – 56с.

2. Бухвалов, В. А. Развитие творческих способностей на уроках биологии с применением элементов теории решения изобретательских задач: лекции 5–8 [Текст] / В. А. Бухвалов. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2007. – 52с.

3. Тяглова, Е. В. Исследовательская и проектная деятельность учащихся по биологии [Текст] / Е. В. Тяглова. – М. : «Глобус», 2008. – 255 с.

4. Владимировна Фадеева Елена [Электронный ресурс] / Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/fadeeva-elena-vladimirovna>

5. Издательский дом «Первое сентября» [Электронный ресурс] / сайт. – Режим доступа – <http://1september.ru/>

Д. Э. Хаметова
(г. Ярославль)

Здоровьесберегающие музыкальные технологии как средство сохранения физического и психоэмоционального здоровья школьников

Все здоровьесберегающие музыкальные технологии имеют общую цель: снятие мышечного и психоэмоционального напряжения, достижение эмоциональной разрядки, переживание состояния удовольствия и удовлетворения. При наличии общей цели существуют специфичные цели, которые отражают особенности каждой технологии.

Тонирование – воспроизведение и пропевание гласного или некоторых согласных звуков в течение длительного времени в удобном диапазоне. Тонирование способствует гармонизации волн мозга, делает более глубоким дыхание, что, в свою очередь, увеличивает объем легких, снижает частоту сердечных сокращений.

Упражнения по дыхательной терапии и тонированию направлены на активизацию эмоционального тонуса и на подготовку дыхательного аппарата к пению.

Упражнение «Аромат цветов». Под звуки музыки при взмахе «волшебной» палочки дети медленно вдыхают воздух носом, не поднимая плечи. Задержав дыхание на вершине вдоха, затем, при повторном взмахе, медленно выдыхают воздух. Для достоверности ситуации можно детям показать розу, добавить аромат и запах цветов.

Упражнение «Горный воздух». Традиционное упражнение на развитие певческого дыхания наполняется образным содержанием: детям предлагается представить, что их организм наполняется во время вдоха целительным свежим воздухом, придающим им жизненную силу и уносящим с собой (во время выдоха) все болезни и неприятности.

Упражнение «Надуваем шарики». Вдохнув носом воздух, дети в медленном темпе выдувают воздух ртом, стараясь расходовать его экономно, воображая при этом, что они надувают воз-

душный шарик. Можно устроить соревнование, у кого воздуха хватит на более долгое время, тем самым делая акцент на том, что победитель надул самый большой шарик.

Упражнение «Свеча». Вдохнув носом воздух, дети в медленном темпе очень осторожно тоненькой струйкой выдувают воздух ртом, стараясь расходовать его экономно, воображая при этом, что перед ними стоит зажженная свечка, и они должны дуть так, чтобы ее не потушить.

Упражнение «Ветер». Изображая ветер, дети дуют сильно и очень длительно, в конце выдоха с напряжением втягивают мышцы живота. Это упражнение можно выполнять под музыку, на звук «с» или «в» на одном выдохе сначала звук усиливается (крещендо), затем затихает (диминуэндо).

Упражнение «Носики». Дети в умеренном темпе активно вдыхают и выдыхают воздух носиком. Данное упражнение направлено на активизацию эмоционального тонуса и подготовку дыхательного аппарата к пению.

При помощи звука «р-р-р» изображается старый трактор на поле, у которого все трясется и болтается. Данное упражнение направлено на активизацию эмоционального тонуса.

Упражнение «Диафрагмальные толчки». Произносить эти звуки надо отрывисто, при активной работе мышц живота.

При помощи звука «б» дети изображают барабанную дробь, одновременно маршируют и имитируют игру на барабане четко и ритмично.

При помощи звука «т» дети изображают стрельбу из игрушечных пистолетов или тиканье часов – «тик-так».

При помощи звуко сочетания «дон» можно изображать колокольный звон.

При помощи звуко сочетания «ха-ха» можно изобразить злобного людоеда, который смеется раскатисто, содрогаясь всем телом.

Вокалотерапия – лечение пением. Пение как активный вид деятельности нормализует дыхание, делает его более глубоким. Для исполнения длинной музыкальной песенной фразы исполнитель вынужден сделать глубокий вдох и, задерживая дыхание, медленно и экономно его расходовать, контролируя выдох. Тем самым обеспечивается активная работа легких, происходит

насыщение организма кислородом, а вибрации голосовых связок «включают» массаж внутренних органов грудной клетки. Кроме физиологической пользы занятия вокалом приносят несомненный психоэмоциональный и социальный эффект. Положительные эмоции и удовольствие доставляет пение в коллективе, тексты песен помогают вербализовать и эмоционально реагировать, т. е. в эмоциональном плане «разрешить» различные неуспешные жизненные ситуации.

Упражнения по вокалотерапии направлены на активизацию эмоционального тонуса и на формирование оптимистического настроения.

Упражнение «Ворона». Дети поют резкие, отрывистые звуки на повторяющийся слог «кар-кар» на выдохе. Упражнение дополняется сравнением разных тембров голосов.

Упражнение «Кукушка». Ученики поют повторяющийся слог «ку-ку» (интервал большая терция, движение вниз) с задержкой дыхания.

Упражнение «Филин». Дети приставляют ладони «рупором» к углам рта и низким голосом, но мягко, протяжно произносят «у-ху-у-у, у-ху-у-уж. Внимание детей концентрируется на выдохе и мышцах живота, которые слегка втягиваются внутрь в конце выдоха. Звук «х» произносится еле слышно.

Упражнение «Осенний ветер». На одном выдохе усиление звука, затем ослабление «п<ф>ф-ф-ф».

Упражнение «Звук нарастает». Дети поют разные гласные звуки с различными динамическими оттенками, изображая усиление (крещендо) шума волн при порывах ветра и затихание (диминуэндо). При этом соблюдаются правила глубокого диафрагменного дыхания.

Упражнение «Волна». Детям предлагается расслабиться, закрыть глаза и под звуки записи плеска волн представить себя качающимися на волнах. Затем на звук «а» дети повторяют за учителем волнообразные мелодические рисунки, «изображающие» волны различной высоты. Это упражнение можно дополнить волнообразными движениями рук: энергичными и, напротив, еле заметными, слабыми. Дети должны при этом ощутить разную энергию своих движений и соответствующую смену желаний, устремлений.

Упражнение «Буря». На выдохе низким голосом дети длительно тянут звук «у» с усилением громкости в середине и ослаблением в конце: «у<у>у» (по дирижерскому жесту учителя). Одновременно с усилением звука дети слегка разводят руки в стороны и приподнимаются на носочках, с ослаблением звука они возвращаются в исходное положение.

Упражнение «Метель гудит». Дети очень громко читают стихотворение, четко артикулируют каждый звук в словах, стараясь таким образом победить зимний холод и свой страх: «Метель гудит. В трубе шумит. Очень страшно одному, А метель все «У-у» да «У-у»! После освоения упражнений по тонированию и вокалотерапии рекомендуется из этих упражнений составлять тематические звуковые картины, такие как «Летний луг», «Голоса природы», «В лесу», «Шум моря», «Джунгли», «Зоопарк» и другие. Желательно, чтобы звуковые картины проходили на фоне релаксирующей музыки, изображающей звуки природы: журчание ручейка, пение птиц, шум морского прибоя...»

Звуковая картина «Летний луг». По взмаху «волшебной» палочки дети закрывают глаза, расслабляются. Мягко, проникновенно звучит голос Феи музыки: «Представьте, как красиво вокруг: светит яркое, ласковое солнышко, согревая нас своими золотистыми лучами; среди густой зеленой травы «разбрелись» полевые цветы: ромашки, колокольчики, васильки; с цветка на цветок перелетают восхитительно красивые бабочки. Слышите, как стрекочут кузнечики, звенят крыльшками стрекозы, жужжат жуки, в вышине поет жаворонок? Вдруг подул легкий ветерок и зашуршал травой...». Рекомендуется исполнение упражнений «Ветер», «Звук нарастает», «Жук», «Комар», «Трактор» и т. д.

Звуковая картина «Солнечная поляна». «Представьте, что вы находитесь на солнечной поляне в летний день. Что вы видите вокруг? Закройте глаза, расслабьте плечи, руки, шею, лицо, живот, ноги. Дышите легко, спокойно, мягко. Воздух свободно входит и выходит. Слушаем, как поют птицы, шумят деревья...». Рекомендуются к исполнению упражнения «Ветер», «Надуваем шарики», «Жук», «Комар», «Кукушка», «Филин» и т. д.

Звуковая картина «В лесу». Учитель просит детей представить, что они пошли все вместе в лес. Тропинка привела их на красивую лесную поляну «Ах, ах, ах». Вдруг у них из-под ног

вспорхнула птичка «*ай, ай, ай!*». Кто-то заблудился в лесу и кричит: «*А-у!*». Затем учитель предлагает ребятам «превратиться» в разных жителей леса. Проводится игра с другими звуками. Звук «и» – маленький, испуганный. Так пищит мышка «*Пи-пи-пи...*». А это песенка синички «*Тинь-тинь-тинь...*». А так фыркает недовольный ежик «*Пф-пф-пф...*» и т. д.

Звуковая картина «Голоса природы». Дети имитируют писк комара: на звук «з» ни поют в высокой тесситуре сначала на одной ноте, затем звучание «колеблется» в пределах полутона. Звуком «ж» можно изображать жужжание жука. Дети поют звук «ж» сначала на одной ноте, затем восходящим движением звука (глиссандо) изображают взлет жука. После этого нисходящим движением звука изображается приземление жука. Для активизации диафрагмы используется упражнение «Кузнечик»: разные гласные звуки поются отрывисто (стаккато), при этом интенсивно работает брюшной «пресс». Упражнение, «Шмель гудит»: дети поют звук «у» на одной низкой ноте, поворачивают туловище справа налево и обратно, сначала разводя руки в стороны, как крылья, а затем опуская их вниз («крылья» складываются). При этом звук сначала усиливается, а затем затихает.

Звуковая картина «Шум моря». Учитель говорит: «Послушаем шум морского прибоя... Закройте глаза и ощутите себя в голубом морском просторе. Почувствуйте и поверьте, что вы – волны в этом море, вы медленно поднимаетесь и спадаете, как волны. А теперь ощутите, что вы растекаетесь и исчезаете... Сейчас вы составляете одно целое с морем голубого цвета... А теперь прислушайтесь. Слышите голос моря у себя в голове? Ощутите себя одним существом с этим голосом. А сейчас звук затихает и снова возникает, как волны в океане. Волны набегают друг на друга и выплескиваются на берег. И тогда мы открываем глаза. А теперь встанем и «подышим», как море. Сделаем тихий, мягкий вдох животиком и плавно поднимем вверх руки. А теперь выдохнем: «ш». Выдыхаем долго-долго, втягиваем в себя животик, чтобы вышел весь воздух. Мягкими движениями опустим руки. Молодцы». Далее упражнение выполняется без комментариев учителя, но вместе с ним.

Кинезитерапия – терапия движением, усиливающая общую реактивность организма. У детей сенсорная информация о себе

и окружающем мире соотносится с моторной реакцией. Изменения дыхания и пульса, мышечного тонуса, соответствующего ходьбе и танцевальным движениям, являются основными телесными реакциями на музыкальное воздействие.

Упражнения по кинезитерапии направлены на физическое и психическое раскрепощение, «снятие» комплексов. При их выполнении задействованы практически все мышцы тела, что ведет к полному физическому расслаблению.

Упражнение «Дождик». Под звуки ударного инструмента дети барабанят пальцами рук по жесткой поверхности парты до усталости в пальцах. Затем потряхивают кистями рук, расслабляют руки и «слушают» ощущения в кончиках пальцев.

Упражнение «Лягушки». Дети садятся на корточки в позу «лягушат», раздвинув в стороны колени и упершись ладонями в пол перед собой. «Лягушата» широко улыбаются сжатыми губами. С напряжением раскрывают глаза. Сохраняют некоторое время это выражение лица, затем расслабляют глаза, веки, щеки, губы. Повторяют это 2–4 раза, наблюдая за изменениями в лице. Затем дети выпрыгивают с одновременным кваканием в определенном ритме и темпе: «ква–ква–ква». Учитель обращает внимание на то, чтобы упражнение выполнялось согласованно: никто из детей не должен опережать других, отставать от других или произвольно менять ритм.

Упражнение «Филин и зайцы». Один из детей исполняет роль филина, остальные – роли зайцев. «Зайцы» прыгают, танцуют под музыку. Как только раздастся уханье «филина», «зайцы» замирают на месте и изображают испуг: приоткрывают рот, округляют глаза, поднимают брови, напрягают руки, плечи, шею, «съеживаются» от страха. После окончания упражнения дети, стоя, расслабляются и представляют, как покидают их страх и напряжение.

Упражнение «Утки». Дети, стоя, прижимают руки до локтей к туловищу, кистями и предплечьями делают «взмахи», поднимаются на носочки при вдохе и опускаясь на полные ступни ног при выдохе. Выдыхая, «утки» крикают длительно и громко «кrrrrя, кrrrrя». Движения предплечий и кистей напряженные, упругие, сильные. Затем утки опускаются на воду, складывают

«крылья», отдыхают, расслабляются, «слушают» ощущения в руках и во всем теле.

Упражнение «Полет». Дети берут в каждую руку по виртуальному легкому платку и «летят» по кругу, выполняя мягкие, плавные взмахи руками. Затем они опускают руки, расслабляются и «прогоняют» усталость, напряженность, тяжесть.

Упражнение «Облачко». Дети двигаются под музыку, представляя себя легкими и прозрачными облаками, плавно плывущими по небу. Изменяя музыкальное сопровождение, можно предложить детям изобразить облака, которые плывут в разном темпе – то быстрее, то медленнее, то сливаются в одно большое облако, то превращаются в тучи, стремительно несущиеся по небосводу, и т. д.

Упражнение «Холод и тепло». Дети изображают состояние холода и «мерзнут». Учитель спрашивает: «Мерзнуть приятно? А как вы думаете, ваши руки, спина, плечи сейчас расслабленные или напряженные?». Детям предлагается потрогать, пощупать свои мышцы рук, плеч, чтобы убедиться, что они твердые, жесткие, скованные. Затем дети тотчас же перестают «мерзнуть», расслабляются, принимают свободную позу.

Упражнение «Сугробы и солнышко». Один ребенок изображает «солнышко», остальные превращаются в «сугробы» и замирают в напряжении в статичной позе. «Солнышко» начинает пригревать, и «сугробы» начинают постепенно таять. «Солнышко» мягким и нежным прикосновением помогает «сугробам» растаять. Дети – «растаявшие сугробы» постепенно расслабляются и прислушиваются к своим ощущениям в теле.

Упражнение «Снежинки тают». Дети стоят с поднятыми вверх руками. Затем они очень медленно опускают руки, подгибают колени и медленно-медленно приседают. В конечном итоге они «превращаются в капельки воды», т. е. садятся на пол, обняв руками колени и прижав голову к коленям. Упражнение выполняется под музыку. Пока звучит музыка, ребята танцуют, как снежинки, легко и свободно. Как только музыка останавливается, «снежинки» медленно превращаются в «капельки воды». Учитель говорит: «Положите голову на колени, расслабьте шею... Дышите животиком, спокойно, мягко... Вам приятно быть капельками? Вам уютно или неудобно? Что вы чувствуете?».

Упражнение «Снегурочки». Дети «превращаются» в снегурочек, стоят, не двигаясь, с закрытыми глазами, «слушают» ощущения в теле. По сигналу учителя ребята сначала чуть-чуть моргают ресничками, затем делают глубокий вдох носом, ощущая, как входит в ноздри воздух, наблюдают за своим дыханием, затем, как воздух медленно входит и выходит. Потом «снегурочки» улыбаются, медленно поворачивают голову в одну сторону, в другую, плавно и медленно разводят в стороны руки и делают шаг вперед.

Постепенно круг двигательных упражнений расширяется, и добавляются другие упражнения.

Упражнение «Кузнечики, стрекозы, бабочки». Учитель называет то одно, то другое насекомое, а дети под музыку выполняют характерные для этого насекомого движения. «Кузнечики» выполняют длинные прыжки из положения глубокого приседа. «Стрекозы» летают (бегают) и машут крыльями (широко разведенными в стороны руками). «Бабочки» порхают (руки соединены в области локтей и запястий, работают только кисти рук: ладони то смыкаются, то разводятся в стороны).

Упражнение «Цветок». Под музыку «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского дети складывают ладони вместе, изображая стебелек, затем раздвигают центральные части ладошек, формируя «цветочный бутон». И, наконец, движениями пальцев показывают, как «бутон» распускается. Нужно «подержать раскрытый цветок», ощутить напряжение в пальцах рук, затем потрясти кистями и расслабить руки (выполняется 3–4 раза).

Упражнение «Разноцветные рыбки». Дети, не сходя с места, «танцуют», используя только руки: сначала чуть-чуть пошевеливают кончиками пальцев, потом постепенно переходят к усиливающимся волнообразным движениям руками. Движения волнообразные – мягкие, но сильные. Дети наблюдают за возникающей усталостью в мышцах рук. Затем они танцуют под музыку с разноцветными легкими шарфами, после чего расслабляются, сидя на коленях.

Упражнение «Пузырьки воздуха». Под запись плеска волн дети ходят на носочках очень тихо, легко и мягко. Учитель говорит: «Почувствуйте себя пузырьками воздуха, невесомыми, воздушными и легкими».

Упражнение «Воздушные создания». Каждый ребенок выбирает себе воздушный шарик среди шаров различной формы и цвета. Представляя, что шарики превратились в летящих эльфов, дети сильно дуют на них, помогая им продержаться в воздухе как можно дольше.

Пластические этюды «Портрет человека»: изобразить характерные походки: солдата, балерины, манекенщицы, ученика, идущего в школу; ученика, идущего из школы и т. п.

Таким образом, здоровьесберегающие музыкальные технологии, такие как тонирование, вокалотерапия, кинезитерапия являются эффективным средством сохранения физического и психоэмоционального здоровья школьников и направлены на физическое и психическое раскрепощение, «снятие» комплексов, на активизацию эмоционального тонуса и на формирование оптимистического настроения у школьников.

Библиографический список:

1. Брусиловский, Л. С. Музыкалотерапия: Руководство по психотерапии [Текст] / Под ред. В. Е. Рожнова. – М., 1985.
2. Копытин, А. И. Арт-терапия в общеобразовательной школе. Методическое пособие [Текст] / А. И. Копытин. – СПб. : Академия Постдипломного педагогического образования, 2005.
3. Фалетрова, О. М., Томчук, С. А. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся начальной школы [Текст]: методические рекомендации. – Ярославль : ГОУ ЯО ИРО, 2010. – 39 с.

А. А. Коузов
(г. Челябинск)
kouzova_ea@mail.ru

Гендерно-ориентированное сопровождение физического развития детей дошкольного возраста

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования провозглашает один из принципов – индивидуализация, который ориентирует на создание индивидуальной образовательной траектории для каждого ребенка дошкольного возраста. При физическом развитии детей дошкольного возраста необходимо учитывать не только индивидуальный подход к каждому ребенку, но и гендерный, который предполагает организацию занятий физической культурой относительно гендера – социальных ролей мальчиков и девочек с ориентацией на их взрослую жизнь. Так, для мальчиков необходимы упражнения, формирующие выносливость, силу, мужественность, для девочек – пластичность, гармоничность, женственность.

О. Г. Аракелян и Л. В. Карманова указывают, что уже в пятилетнем возрасте отмечается значительная разница между мальчиками и девочками в прыжках через скакалку. Мальчики совершают одиночные перепрыгивания; девочки осваивают разнообразные прыжки, используя их в повседневной жизни.

Формирование скоростно-силовых качеств у мальчиков и девочек предполагает создание разного подхода к ним, так как они дают разные показатели в овладении этими качествами. Подбор упражнений зависит от избранного способа организации занятий. Организация занятий, учитывающих особенности мальчиков и девочек может иметь два следующие варианта.

1. Одно из двух занятий в неделю проводится отдельно для мальчиков и для девочек. На эти занятия целесообразно планировать изучение упражнений, которые требуют разных методических подходов при работе с мальчиками и девочками (например, метание), и упражнений, вызывающих интерес данной группы детей (например, для мальчиков – футбол, хоккей,

для девочек – упражнения с лентами). Сюжетное занятие или использование большой тематической игры также может носить ярко выраженную окраску в зависимости от пола занимающихся (например, для мальчиков – тематическая игра «Спасатели», для девочек – тематическая игра «Театр кукол»).

2. Все занятия проводятся совместно, но часть заданий имеют отличия для девочек и мальчиков. Этот вариант занятий тоже имеет две разновидности:

- в подготовительной и заключительной частях занятия дети выполняют упражнения все вместе, а в основной части занятия они делятся на подгруппы в зависимости от пола, и каждая группа выполняет свое задание;

- на протяжении всего занятия дети выполняют упражнения вместе, но ряд упражнений предполагает разные варианты исполнения для мальчиков и девочек (например, в общеразвивающих упражнениях – исходные положения, в полосе препятствий – условия преодоления препятствий: мальчики перелезают, девочки подлезают; в метании – расстояние до цели; в ритмической гимнастике – рисунок движений; в упражнениях на развитие силы мышц – дозировка).

Нормирование физической нагрузки должно основываться на индивидуальных особенностях детей: состоянии здоровья, физической подготовленности, типе конституции. Повышать физическую нагрузку следует постепенно. В то же время требования полоролевого воспитания предполагают формирование у детей установки на то, что мужчина должен быть сильным, чтобы защищать слабых, уметь брать на себя ответственность.

Этого можно добиться разными требованиями к выполнению заданий, как в группе мальчиков, так и в группе девочек. Например, упражнение «поднимание туловища в сед из положения лежа» значительно усложняется, если руки ребенка не «помогают», а находятся за головой. Педагог громко объявляет, что девочки выполняют это упражнение 8 раз, а мальчики, так как они будущие мужчины, – 10 раз. А потом, не привлекая внимание детей, предлагает физически неподготовленным мальчикам выполнять поднимание с махом рук, а девочкам, для которых это

упражнение не представляет сложности, – в положении «руки за головой».

Учитывая уровень физической подготовленности детей, не следует забывать о половых отличиях, проявляющихся в реакции организма дошкольников на физическую нагрузку. Руководителю физического воспитания необходимо помнить, что упражнения, требующие проявления силы, должны очень осторожно использоваться в физическом воспитании дошкольников вообще, и особенно у девочек. Существует ряд упражнений, которыми мальчики овладевают легко, в то время как у девочек они вызывают трудности и требуют большего времени для овладения ими (например, метания на дальность и в цель). И наоборот, есть упражнения, легкие для овладения девочками, и требующие много времени и усилий у мальчиков (например, прыжки на скакалке). Поэтому педагогу на занятии необходимо строить различные «технологические схемы» овладения данными видами движений мальчиками и девочками (разное число повторений, выбор подводящих и подготовительных упражнений, использование вспомогательного оборудования и т. п.).

Педагог, организуя двигательную деятельность дошкольников, должен помнить, что ее успешность во многом зависит от учета половых особенностей девочек и мальчиков. Так, для мальчиков старшего дошкольного возраста наиболее благоприятен режим большой двигательной активности, в то время как для девочек этого возраста оптимален режим средней двигательной активности. В связи с этим педагог должен определить, когда в режиме дня детям с повышенной потребностью в движениях (в основном мальчикам) следует предоставить возможность для дополнительных занятий физическими упражнениями и чем в это время будут заняты остальные дети. Частично эту проблему можно решить рациональным размещением зоны двигательной активности в группе и через систему занятий в секциях. Кроме того, для нормального развития мальчикам требуется освоение большого пространства. Поэтому при отсутствии в дошкольном учреждении физкультурного зала необходимо чаще планировать занятия на улице.

Девочки в большей степени нуждаются в побуждении к двигательной деятельности. Именно на них следует обращать боль-

ше внимания при организации подвижных игр. Мальчики, как правило, либо сами находят развлечения большой двигательной активности, либо сразу присоединяются к организованной двигательной деятельности.

Педагогу на физкультурных занятиях следует учитывать различия в эмоциональности детей. Девочки очень эмоционально реагируют на все оценки: и на положительные, и на отрицательные, мальчики реагируют избирательно и только на значимые для них оценки. Известно также, что мальчики больше подвержены стрессу. Адаптация к новой ситуации для мальчиков проходит сложнее. В то же время физические упражнения (особенно подвижные игры) служат эффективным средством преодоления стрессового состояния. Для феминных мальчиков очень важно, чтобы взрослый демонстрировал веру в их силы и возможности.

Есть различия и в двигательных предпочтения мальчиков и девочек. Мальчики любят спортивные игры. Например, при предоставлении детям свободы выбора двигательной деятельности они берут мяч, пытаясь играть в футбол но, как правило, это проявляется в сильных ударах по мячу. Наблюдения показывают, что девочки практически никогда так не поступают. Если им в руки попал мяч, чаще всего они начинают повторять упражнения из «школы мяча». Ленты, скакалки, обручи – предметы девочек. Так как центр тяжести у девочек находится ниже, они легче справляются с упражнениями на равновесие. Если в зале есть бревно, можно наблюдать, как по-разному относятся к этому снаряду девочки и мальчики. Мальчики быстро пробегают и соскакивают с него, в то время как девочки идут по бревну медленно, с приседаниями и поворотами, получая от этого явное удовольствие, любясь собой. Мальчикам же лучше в это время ползать по гимнастической стенке.

В то же время это усредненный подход к двигательным предпочтениям мальчиков и девочек. Как справедливо отмечает Н. Бочарова, необходимо учитывать не только половые, но и индивидуальные особенности, склонности и интересы детей, т. к. иногда девочки проявляют способности к упражнениям с видимой «мальчишеской» направленностью, и наоборот. Поэтому педагог не должен подавлять стремление детей заниматься определенным видом движений (если только это не вредит здоро-

вью). Половая принадлежность не должна использоваться в качестве довода против какой-либо двигательной деятельности. Однако стойкий интерес детей к несвойственной двигательной деятельности должен стать поводом для размышлений педагогов и родителей [1].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить тенденцию развития и становления личности дошкольника, результатом которой является группировка детей по гендерным признакам с целью использования потенциальных возможностей каждого ребенка с учетом максимального развития их природных задатков и способностей. При этом под гендерно-ориентированным сопровождением занятий физической культурой мы понимаем тип педагогической деятельности, направленный на индивидуальную помощь мальчикам и девочкам дошкольного возраста в выполнении физических упражнений и воспитании физической культуры с учетом их будущих социальных ролей. Мы предлагаем проектирование образовательной траектории для девочек и мальчиков, учитывающей физическое состояние, здоровье, гендерную специфику в освоении физической культуры для гармоничного вхождения каждого ребенка в социум.

Библиографический список:

1. Бочарова, Н. Некоторые вопросы дифференцированного подхода в физическом воспитании мальчиков и девочек [Текст] / Н. Бочарова. // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 12. – С.72–75.
2. Репина, Т. А. Мальчики и девочки: две половинки? [Текст] / Т. А. Репина. // Обруч. – 1998. – № 6. – С. 3–5.
3. Юшин, А. Б. Каким должно быть физическое воспитание дошкольников [Текст] / А. Б. Юшин // Дошкольная педагогика. – 2002. – № 5. – С.7–10.

Т. В. Немцева
(г. Ярославль)
nemceva@iro.yar.ru

Использование интерактивной доски в преподавании предмета биологии в школе

Современный учитель в своей профессиональной образовательной деятельности использует различные 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.

Использование интерактивной доски существенно изменяет занятие учителя и учащихся, осуществляется *деятельностный подход к изучаемому материалу*. Она позволяет *обобщить и систематизировать объемный материал* за один урок, *привлечь и активизировать внимание и мышление* на уроках повторения, *мобилизовать учащихся*, объясняя новый материал. Восприятие материала на уроках с использованием доски улучшается, легко вспоминаются фрагменты урока, изученный материал.

В центре любого образовательного процесса стоит ученик, ведомый учителем к знаниям. И если школьник от мотива «надо» придет к мотиву «мне интересно, я хочу это знать», то путь этот будет более радостным и плодотворным. Решению этой задачи как раз и способствует использование в процессе обучения возможностей интерактивной доски.

Интерактивная доска позволяет использовать различные приемы работы на уроке:

1. Исправление ошибок

Упражнение на исправление ошибок или на определение лишнего слова в группе слов (уравнений, формул, рисунков) может быть дано с целью закрепления материала. В визуальном материале дается одна из картинок, содержащая ошибку.

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.

– 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 у ИД, а затем фронтальная проверка выполнения задания.

Сходство грибов и животных

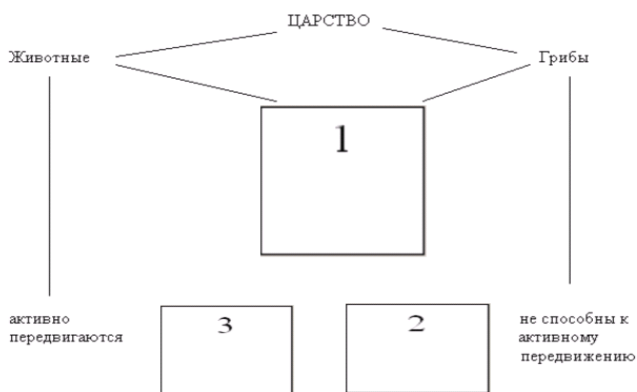


Иллюстрация №1. Пример задания на работу со схемами (1).

– Задание используется на этапе актуализации знаний на уроке, с целью повторения и узнавания объектов. В начале урока создается проблемная ситуация, разрешение которой осуществляется учителем совместно с учениками.

– Заполнение недостающих звеньев схемы.



Иллюстрация №2. Пример задания на работу со схемами (3).

4. Работа с изображениями

– 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.

– Сходное задание может использоваться и при обобщении и проверке знаний по строению объектов, в этом случае применяется прием подстановки правильных ответов, либо надписи к рисунку с помощью инструмента *перо*.

– 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.

– 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?

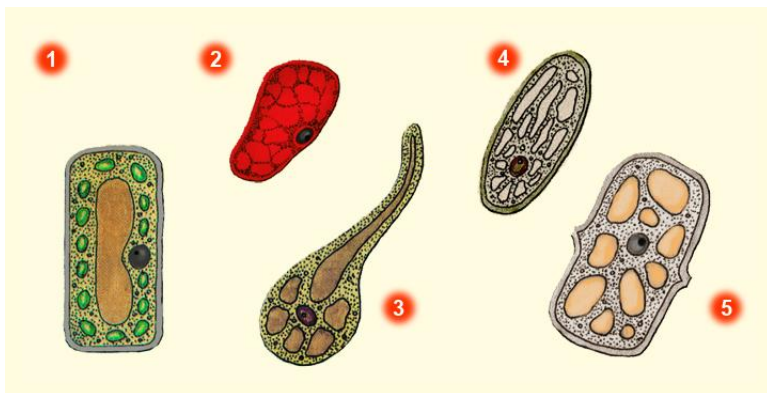


Иллюстрация №3. Работа с изображениями

5. Задания на выявление соответствий

- Соотнесение названий или характеристик можно осуществить с помощью инструмента *Выделенный элемент*.
- 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.

Установите последовательность расположения таксономических единиц, начиная с наименьшей

Род одуванчик

Вид одуванчик лекарственный

Класс двудольные

Семейство сложноцветные

Отдел цветковые

Царство растения



Иллюстрация №4. Пример задания на установление последовательности (1)

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

Разбиение 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

В галерее представлены материалы, позволяющие учащимся моделировать; отрабатывать знания о строении объектов; тренировать визуальную память внешнего вида объектов.

Библиографический список

1. Анализ урока с применением информационно-коммуникационных технологий (из опыта работы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513744/>
2. Богомолов, Ю. В. Инструменты работы современного учителя: учебные материалы нового поколения и интерактивные доски [Электронный ресурс] / Ю. В. Богомолов. – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5431/Itemid,88/
3. Ястребцева, Е. Н. Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий [Текст] / Е. Н. Ястребцева. // Intel©Обучение для будущего. – М. : Intel©, 2006.

**Н. В. Зайцева,
(г. Ярославль)**

Организация виртуального взаимодействия учителя с родителями ребенка на этапе знакомства с семьей

Внедрение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в сферу образования Российской Федерации идет нарастающими темпами. Сегодня подавляющее большинство образовательных учреждений оснащены компьютерной техникой и средствами ИКТ. В рамках реализации различных федеральных и региональных проектов работники образования массово повышают квалификацию в области использования ИКТ в профессиональной деятельности. Разрабатываются учебно-методические материалы нового поколения, основанные на современных педагогических технологиях и широко использующие цифровые и / или электронные образовательные ресурсы. Начался практический переход к обучению подрастающего поколения россиян в ИКТ насыщенной образовательной среде.

Все это способствовало началу массовых позитивных изменений по отношению к использованию ИКТ в учебном процессе и в целом во всех сферах образовательной деятельности. Получение педагогами базовой ИКТ-компетентности является важным шагом на пути внедрения новых технологий в образовательный процесс, но развитие ИКТ требует постоянного совершенствования и развития полученных педагогами новых знаний, умений и навыков, причем уже не только в форме повышения квалификации, но и посредством постоянного общения, обмена опытом, новыми технологиями, разработанными учебными материалами, методиками, основанными на ИКТ. Традиционно взаимодействие субъектов педагогического процесса между собой происходит в очной форме, но вместе с активным развитием сети Интернет появляются и новые формы общения – сетевые.

Сегодня современное общество все более интенсивно использует социальные сети (т. е. сообщества людей, связанных общими интересами, общим делом или имеющих другие причины для

общения между собой), существующие в Интернете (использующие специализированные программные сервисы, интернет-сайты и порталы для обеспечения взаимодействия людей в группе или группах). Стремительному развитию социальных сетей способствовало появление бесплатного, свободно-распространяемого программного обеспечения, позволяющего любому желающему создать собственное интернет-сообщество, простые и понятные правила вступления в существующие сообщества, а также значительное увеличение количества Интернет-пользователей и начало распространения широкополосных сетей как в официальных учреждениях, так и в домашних хозяйствах. В настоящее время механизм социальных сетей успешно используется в бизнесе, в политике, в сфере развлечений и т. д., приводя к формированию устойчивых сетевых сообществ. При этом надо констатировать тот факт, что количество сетевых сообществ, объединяющих представителей педагогической ответственности, еще недостаточно велико для того, чтобы можно было считать эту практику устойчивой. Также, вызывает опасение, что значительная часть педагогических работников, обладающих навыками использования компьютеров в профессиональных целях, нуждаются в специальных мероприятиях (курсовой подготовке, семинарах и т. д.) по освоению новых инструментов, цифровых образовательных ресурсов и средств, появляющихся в образовательных учреждениях, что свидетельствует, с одной стороны, о несовершенстве существующих программ повышения квалификации, не ориентирующих слушателей на самообразование в этой области, с другой стороны, об отсутствии механизма, который позволил бы получать консультационную поддержку и методическую помощь, быть источником учебных материалов, знакомства с опытом коллег [4].

Развитие и постоянная поддержка взаимодействия педагога с семьей ребенка посредством развития педагогически ориентированных сообществ в сети Интернет (сетевых социально-педагогических сообществ), очевидно, могут помочь в решении многих проблем.

Взаимодействие педагога и семьи направлено на решение двух основных задач:

– обеспечить благоприятные комфортные условия для воспитания, обучения и развития ребенка;

– содействовать единению, сплочению семьи, взаимопониманию родителей и детей, развитию семейных отношений [1].

Формирование сотруднических отношений между учащимися, родителями и педагогами зависит, прежде всего, от того, как складывается взаимодействие взрослых в этом процессе. Результат обучения и воспитания может быть успешным тогда, когда учитель и родители станут союзниками. В основе этого союза – единство стремлений, взглядов на воспитательный процесс, вместе выработанные общие цели и воспитательные задачи, пути достижения намеченных результатов. Поэтому очень важно установление и формирование доброжелательных и доверительных отношений между учителем и родителями.

Установлению таких отношений способствует наряду с традиционными способами взаимодействия организация виртуального взаимодействия.

Организации такого взаимодействия предшествует несколько этапов.

1. Изучение семей. Сбор информации о семьях, детях из различных источников. В результате у учителя появляется краткая, позитивная общая характеристика ученического и родительского коллектива, список выявленных проблем, подготовка персональных обращений учителя к родителям с конкретными предложениями и просьбами по участию родителей в делах класса и школы.

2. Подготовка и проведение первого родительского собрания. Первое собрание посвящено знакомству учителя с родителями, родителей друг с другом. На этом собрании важно замотивировать родителей на виртуальное взаимодействие учителя с семьей. Показать преимущества такого взаимодействия. Познакомить с сайтом школы, где представлена нормативно-правовая база, регламентирующая вопросы образования школьника, внутренние локальные акты и устав, регламентирующие деятельность школы. Познакомить с электронным дневником и его возможностями. Для оперативной помощи в случае каких-либо затруднений и согласовании действий предложить родителям обмениваться электронными адресами. Результат этапа – предложе-

ние родителей о создании виртуального сообщества класса, которое предоставит возможность родителям

- организовывать коллективное обсуждение и принятие решений по всем вопросам, затрагивающим интересы родителей и детей;
- проведение коллективного целеполагания и планирования работы родительского, классного коллективов;
- высказывать свои предложения, давать оценку деятельности педагогического коллектива, администрации школы;
- представлять отчеты о проведенных мероприятиях;
- составлять тематики проведения консультаций;
- определять время в графике работы школы для проведения индивидуальных консультаций специалистами;
- и др.

3. Создание учителем сетевого сообщества класса. Учитель создает сообщество и отправляет родителям по электронной почте приглашение о вступление в данное сообщество и правила регистрации.

Для достижения доверительных отношений с родителями сетевое сообщество наполняется положительной информацией о детях. В сообществе размещается план встреч со специалистами, консультации специалистов исходя из выявленных проблем. Представлены выставки работ учащихся, фотоотчеты с уроков и внеурочной деятельности. Размещены анкеты для родителей. Представлены интервью учителей работающих в классе о детях. Созданы форумы для обсуждения различных вопросов и предоставлена возможность родителям создавать собственные форумы для обсуждения насущных проблем и т. д.

Результат деятельности учителя на данном этапе:

- установление доверительных отношений между педагогом и родителями;
- договоренность родителей и учителя о согласованных конкретных действиях в обучении и воспитании детей;
- определение заказа родителей на образовательные услуги, совместные планы на ближайший период.

4. Последействие. После регистрации и знакомства родителей с сообществом учитель отправляет письмо с благодарствен-

ными словами. Отвечает на вопросы, отправляя ответы в личный кабинет или в форуме, если вопрос носит общий не персонифицированный характер. Комментирует высказывания родителей в блогах и форумах, побуждает к созданию новых тем и их обсуждению в форумах. Вносит коррективы в имеющиеся планы. Выявляет, анализирует проблемы семьи, планирует консультации групповые и индивидуальные по обсуждению и решению выявленных проблем.

При организации виртуального взаимодействия важно найти рациональную меру соотношения управляющих действий со стороны педагога и самоуправления своей деятельностью со стороны родителей, т. е. оптимально и педагогически эффективно организовать взаимодействие участников образовательного процесса в каждом конкретном случае.

Библиографический список:

1. Байбородова, Л. В. Взаимодействие педагогов и семьи / Байбородова Л.В., Кириченко Е.Б., Паладьев С.Л., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. – 2 часть. Организация деятельности [Текст] : учебное пособие / под ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 316 с. – С. 226–237.

2. Зайцева, Н. В. Социальные педагогические сообщества как средство повышения квалификации педагога [Текст] / Н. В. Зайцева. // Региональная научно-практическая конференция «Использование ИКТ в образовательной практике: опыт, перспективы» 24 ноября 2009 г. Ярославль. Тезисы выступлений — Ярославль, 2010. – 100с. – С. 20–25.

3. Рожков, М. И., Байбородова, Л. В. Теория и методика воспитания [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 382 с.

4. Открытый класс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/pages/195>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

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

Батракова Ксения Андреевна – учитель биологии МАОУ лицей № 8 им. Н. Н. Рукавишника г. Томск.

Бершадский Михаил Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры развития образования ФГАОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

Бочкарева Ольга Васильевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»,

Василевская Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой развития образования ФГАОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

Воронина Дарья Владимировна – доцент АНОО ВПО «Международный славянский институт», г. Москва.

Ефименко Вероника Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры педагогики ФБГОУ ВПО «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга».

Зайцева Наталья Владимировна – аспирантка кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Кириченко Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Кораблева Альбина Александровна – кандидат педагогических наук, преподаватель ГОУ СПО ЯО «Ярославский педагогический колледж».

Коузов Александр Андреевич – аспирант кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Кривунь Мария Павловна – студентка магистратуры, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Куликова Светлана Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Курносова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга», докторант ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет» им. К.Д. Ушинского.

Лубенина Екатерина Васильевна – учитель физики МОУ Покровская ООШ Рыбинского МР Ярославской области.

Марченко Татьяна Григорьевна – учитель математики МБОУ СОШ № 10 г. Горячий Ключ.

Мутавчи Еликанида Павловна – старший преподаватель кафедры социально-культурного сервиса и туризма ФГАОУ ВПО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», г. Калининград.

Немцева Т. В. – старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин ГОУ ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль.

Парпулова Лариса Геннадьевна – учитель русского языка и литературы МБВ(с)ОУ «В(с)ОШ №16 при ИК-5» г. Кемерово.

Платицына Ирина Сергеевна – учитель русского языка и литературы МБВ(с)ОУ «В(с)ОШ № 16 при ИК-5» г. Кемерово.

Сахарчук Елена Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Теплякова Екатерина Сергеевна – аспирант кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Хаметова Диана Эмержановна – студентка магистратуры, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Харисова Инга Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Чернявская Анна Павловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Юдин Владимир Владимирович – доктор педагогических наук, начальник управления информатизации, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Яковлева Юлия Владимировна – аспирантка кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Научное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Научные редакторы
Чернявская Анна Павловна
Байбородова Людмила Васильевна
Юдин Владимир Владимирович

Редактор К. Ю. Климова

Подписано в печать 14.01.2013. Формат 60×90/16
Объем 12 п. л.; 8,64 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ №. 291

Издательство Ярославского государственного
педагогического университета им. К. Д. Ушинского
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32-98-69, 72-64-05

