

**СОДЕРЖАНИЕ**

**УПРАВЛЕНИЕ \* НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА**

<b>Исламгулова С. К.</b> Управление повышением качества образования. Положение о внутришкольном контроле в организациях образования.....	2
--	---

**НАУКА И ПРАКТИКА**

<b>Черникова Т. В.</b> Методика «Выбор школы»: исследование привлекательности образовательного учреждения среди других в микрорайоне.....	17
<b>Борытко Н. М.</b> Моделирование воспитательного процесса.....	23

**РАБОТА С ПЕДКАДРАМИ**

<b>Мажикеев Т. М.</b> Педагогическое творчество и педагогическое мастерство.....	39
<b>Бобрышева И. В.</b> Гуманитарно-педагогическая компетентность современного учителя.....	51
<b>Исламгулова О. Ф.</b> Социальное мышление в профессиональной деятельности учителя.....	65

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ**

<b>Вешкина А. В.</b> Применение технологии критического мышления на уроках химии.....	74
<b>Дзюба Т. В.</b> Особенности обучения на уроках учащихся с задержкой психического развития.....	78
<b>Ермакова В. И.</b> Резервы эффективного взаимодействия учителей и учащихся.....	87

**ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА**

<b>Шайманова Б. К.</b> Самостоятельная работа школьников по иностранному языку: условия эффективности.....	106
--	-----

**ПОЗИЦИЯ**

<b>Бекметов Б.</b> ЕНТ – это конкурентная образовательная среда.....	97
--	----

*Собственник – общественный фонд «Творчество плюс».*

*Учредитель и главный редактор, д.п.н. Исламгулова С. К.*

*Периодичность – 4 номера в год. Журнал поставлен на учет в Министерстве культуры, информации и общественного согласия Республики Казахстан 03.12.2002 г.*

*Свидетельство № 3411 – Ж.*

*Номер и дата первичной постановки на учет: № 666 – Ж, 17.05. 1999 г.*

## УПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЕМ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

**Исламгулова С. К.**, проректор по науке университета «Туран»,  
доктор педагогических наук

Управление развитием школы направлено на обеспечение качества образования, одну из наиболее важных и сложных проблем современного общества, его экономического, технического и политического развития. Актуальность этой проблемы подтверждается многочисленными теоретическими исследованиями, практическими разработками специальных центров по оценке качества образования, созданных во многих странах мира, в том числе и в Казахстане.

Вместе с тем проблема качества образования сложна и многогранна. Нами проведены исследования и экспериментальная работа по обеспечению и оценке качества образования и качества педагогической деятельности средней школы. На основании результатов нашей работы мы пришли к заключению, что эти проблемы (безусловно, взаимосвязанные и взаимообусловленные) решить можно через комплекс мероприятий, и прежде всего развитие системы управления (СУ) школой. Наши исследования проблемы и практический опыт позволяют определить механизм управления качеством образования, который заключается в следующем:

1) проведение педагогического маркетинга потребностей, ожидания потенциальных и реальных потребителей образовательных услуг;

2) проведение педагогического маркетинга внутренних и внешних ресурсов и оценка их возможностей оправдать ожидания потребителей;

3) проектирование (моделирование и конструирование) педагогической системы (ПС), способной оправдать ожидания потребителей образовательных услуг, и тем самым обеспечить высокое качество образования. Проектирование охватывает все компоненты ПС, а потому Проект развития школы включает модели методической системы, технологии обучения, системы управления, различные образовательные программы. Проектировщики (администрация школы) ориентированы на необходимость охвата про-

граммными мероприятиями не только основных компонентов педагогической системы, но и всех факторов, влияющих на качество образования. В первую очередь – проектирование процесса обучения на основе технологического подхода;

4) мониторинг, то есть постоянный и системный контроль и оценка состояния компонентов ПС, сопоставление с ожидаемыми результатами. Мониторинг – это продуманная система контролируемых действий, направленных на получение динамичной, объективной информации о состоянии предметов исследования (компонентов педагогической системы), позволяющей оценить эффективность управления развитием педагогической системы и обеспечивающей своевременное принятие решений и коррекционных мероприятий. В приложении А предлагаем положение «О внутреннем контроле в организации образования.

Мониторинг требует применения адекватных методов контроля, роль которых неуклонно растет, поскольку они являются методами управления качеством, так как эффективное функционирование педагогической системы возможно при объективной и достоверной оценке процессов и результатов;

5) разработка системы измерителей состояния каждого компонента педагогической системы. Поскольку свойства компонентов проявляются по-разному, системы измерителей будут отличаться. Определенные ориентиры, стандарты качества (деятельности или результата) являются важным механизмом управления. Они концентрируют в себе передовой педагогический и управленческий опыт и результаты научно-теоретических исследований. Таким образом, управление качеством на уровне школы требует создания внутренней нормативно-правовой базы. Для управления качеством на уровне системы образования города нами были разработаны положения «О городском стандарте качества образовательной деятельности» и «О проведении дня оценки качества образовательной деятельности»;

6) своевременная коррекция промежуточных состояний компонентов педагогической системы, устранение причин, провоцирующих отклонения от модели (прототипа). В первую очередь – своевременная коррекция педагогической и учебной деятельности;

7) содействие становлению профессиональной компетенции

педагогических кадров. Определяющим механизмом управления качеством является обеспечение эффективной педагогической деятельности, общения и отношений. На первом месте должен быть учитель, его профессиональная квалификация, положительные личные качества, поскольку только внешние воздействия (тотальный контроль, ужесточение наказаний и пр.) не могут обеспечить высокое качество образовательной деятельности.

По мере роста значения образования в экономическом и политическом развитии общества, повышения требований к системе образования, развития понятия качества возникла необходимость каким-либо образом это качество учитывать, сопоставлять с потребностями и измерять степень соответствия им. Характеристики выпускника школы начали увязывать со спецификой потребностей и отождествлять эти связи с ожидаемыми результатами обучения. Возникли понятия «педагогическая запущенность», «дефект образования», «девиантное поведение» и т.д., то есть отклонение одного (или нескольких) из показателей качества образования от предъявляемых требований. Такое понимание характеризует не только результат, но и качество педагогической деятельности, что вкуче определяет успешность школы.

Таким образом, управлять развитием школы означает воздействовать на педагогическую деятельность с целью обеспечения соответствия полученного результата его прототипу (например, реального выпускника и идеального образа выпускника), тогда управление включает следующие составляющие:

- 1) цель педагогической системы;
- 2) систему управления;
- 3) методическую систему и технологию обучения;
- 4) процесс воздействия на методическую систему и технологию обучения;
- 5) деятельность педагогическую и учебную.

Управление должно гарантировать целостность педагогической системы школы. Это является основой системного подхода к управлению развитием школы. Такое управление должно обеспечить соответствие предъявляемым требованиям свойств (состояния) всех компонентов ПС, то есть результаты конструирования должны быть максимально приближены к моделям объектов ПС.

## ПОЛОЖЕНИЕ о внутришкольном контроле в организациях образования<sup>1</sup>

### I. Общие положения

1. Настоящее Положение разработано в соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании», Типовыми правилами деятельности организаций образования, реализующих образовательные программы среднего общего образования (утверждены постановлением правительства Республики Казахстан от 11 марта 2005 года № 224), Инструкцией о ведении внутришкольной документации в общеобразовательных школах (утверждена приказом МОН РК от 13 января 2003 года № 19), Типовыми квалификационными характеристиками должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц (утверждены приказом МОН РК от 13 июля 2009 года № 338), Типовыми правилами текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации (утверждены приказом МОН РК от 18 марта 2008 года № 125 с внесенными изменениями от 25.12.2009 г. приказом № 590) и на основании приказа управления образования г. Алматы от 30.04.2010 г. № 289.

2. Настоящее Положение регламентирует содержание и порядок проведения внутришкольного контроля, регулирует взаимоотношения между участниками педагогического процесса при проведении контроля.

3. *Контроль* – это одна из основных функций управления, которая направлена на выявление отклонений от заданной цели и их причин и выражается в количественной и качественной оценке результатов деятельности.

*Внутришкольный контроль* (ВШК) осуществляется администрацией организации образования и уполномоченными лицами (назначаемыми приказом директора школы), органами общественного участия (попечительский совет).

Информация, полученная в ходе контроля, является основой для принятия управленческих решений.

4. Администрация организации образования для участия в ВШК может приглашать компетентных специалистов сторонних организаций (ИПК ПКСО, ГЦНТО, вузов, организаций общего среднего образования).

5. Основанием проведения внутришкольного контроля являются:

---

<sup>1</sup> Положение разработано совместно с Бултачевой А. М., руководителем научно-практического центра управления педагогическими системами, и Кузнецовой Г. Х., зав. кабинетом руководящих кадров ИПК ПКСО г. Алматы

- проект организации педагогической деятельности на учебный год;
- обращение физических и юридических лиц;
- заявление педагогического работника о прохождении аттестации.

## **II. Цель, задачи и содержание деятельности**

### **1. Цель**

Повышение качества образования через обеспечение эффективности организации педагогического процесса и педагогической деятельности в организации образования в соответствии с установленными стандартами и критериями.

### **2. Задачи**

- Контроль исполнения законодательства в области образования, целевых республиканских и городских программ развития образования;
- контроль соблюдения нормативно-правовых актов, регулирующих образовательный процесс в организации образования;
- контроль финансово-хозяйственной деятельности и использования материально-технических средств;
- контроль соблюдения устава, правил ВШК;
- контроль организации педагогического процесса и педагогической деятельности;
- контроль результативности учебной деятельности учащихся;
- выявление угроз, мешающих реализации проектов организации образования;
- контроль эффективности управления организацией образования;
- совершенствование системы управления качеством образования в школе;
- контроль взаимодействия организации образования с внешкольными учреждениями и общественными организациями;
- мотивация к эффективной управленческой, педагогической и учебной деятельности повышению качества образования.

### **3. Содержание деятельности**

- Выработка стандартов и критериев оценки по изучаемым вопросам;
- сбор и анализ информации;
- изучение документации по направлениям педагогической деятельности (документы строгой отчетности, расписание уроков; календарно-тематическое планирование; программы вариативных курсов, факультативов и кружков; поурочные планы; тетради посещения уроков и

внеклассных мероприятий; журнал посещаемости учащихся; планы работы классных руководителей; протоколы родительских собраний; рабочие тетради учащихся и дневники; документы по деятельности структурных подразделений; документы по организации научно-методической и опытно-экспериментальной работы; документы по организации питания и медицинского обслуживания учащихся и другие, предусмотренные проектом организации педагогического процесса и номенклатурой дел организации образования);

- изучение дидактического обеспечения педагогического процесса;
- определение содержания диагностических мероприятий;
- проведение диагностических мероприятий по определению результативности учебной деятельности учащихся;
- проведение диагностических мероприятий по определению эффективности педагогической деятельности;
- проведение диагностических мероприятий по определению эффективности системы управления;
- изучение использования финансовых и материально-технических средств;
- проведение предварительного собеседования с педагогическими работниками по тематике и содержанию контроля;
- подготовка и координация работы экспертных групп;
- сопоставление с ранее выработанными стандартами и критериями реальных результатов;
- составление аналитических материалов по итогам контроля;
- принятие необходимых корректирующих действий, разработка системы мер директивного и рекомендательного характера (приказ, решение педагогического совета и других форм управления; правила организации инновационной деятельности и пр.).

### **III. Виды, формы и методы**

#### **1. Виды**

1.1. Виды внутришкольного контроля по основанию его проведения (I раздел, п. 5):

- плановый контроль (проводится в соответствии проектом организации педагогического процесса. Сроки проверки доводятся до педагогического коллектива в начале учебного года);
- оперативный контроль (проводится в целях установления фактов и проверки сведений о нарушениях, указанных в обращениях заявителей. Оперативный контроль возможен без предварительного предупреждения).

### 1.2. Виды ВШК по времени осуществления:

- предварительный контроль (проводится до начала управленческой, педагогической и ученической деятельности);
- текущий контроль (проводится в процессе управленческой, педагогической и ученической деятельности);
- заключительный, итоговый контроль (проводится по завершении управленческой, педагогической и ученической деятельности).

### 1.3 Виды ВШК по объему получаемой информации:

- фронтальный (проводится с целью получения полной информации о состоянии педагогического процесса и управленческой, педагогической и ученической деятельности по комплексу вопросов);
- тематический (проводится с целью получения полной информации о состоянии педагогического процесса и управленческой, педагогической и ученической деятельности по конкретному вопросу);
- классно-обобщающий (проводится с целью получения полной информации о состоянии педагогического процесса и управленческой, педагогической и ученической деятельности в одном или параллели классов);
- индивидуальный, персональный (проводится с целью получения полной информации о профессиональной деятельности отдельного учителя или учебной деятельности отдельного ученика).

## 2. Формы

- Работа с документацией;
- посещение уроков и внеклассных мероприятий;
- мониторинг;
- психологические диагностические сессии;
- локальные диагностические мероприятия;
- экспертиза;
- проведение смотров кабинетов и творческих лабораторий педагогических работников.

**3. Методы:** наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, социальный опрос, устный и письменный контроль (опрос, контрольная работа, срез), комбинированный контроль, психодиагностика, ранжирование, хронометраж, изучение документации, анализ, синтез, индукция, дедукция.

## IV. Порядок работы

1. Внутришкольный контроль предусматривается Проектом организации педагогической деятельности организации образования на учеб-



ный год и выносится отдельно приложением в виде плана (Приложения 1–6).

2. Директор организации образования издает приказ о проведении ВШК (Приложение 7–8).

3. Результаты ВШК оформляются в виде аналитической справки, которая представляется на заседаниях совещания при директоре или педагогического совета.

4. Директор организации образования издает приказ об итогах ВШК (Приложение 9–10).

5. О результатах оперативного ВШК сообщается заинтересованным лицам в установленные законом сроки.

## **VI. Документация**

- нормативно-правовые документы по вопросам организации ВШК;
- план ВШК;
- приказы об организации ВШК;
- аналитические справки по результатам ВШК;
- обращения физических и юридических лиц, ставшие основанием для оперативного контроля;
- акты оперативного ВШК;
- материалы диагностических мероприятий (стандарты, критерии, анкеты, тесты, контрольные срезы и др.).

## **VII. Права и обязанности субъектов ВШК**

*Проверяющий имеет право:*

- знакомиться с документацией в соответствии с функциональными обязанностями и содержанием ВШК;
- изучать практическую деятельность педагогических работников организации образования;
- проводить мониторинг образовательного процесса;
- проводить социологические, психологические, педагогические и другие исследования;
- оценивать, делать выводы и представлять аналитические материалы и предложения директору организации образования для принятия управленческих решений;
- проводить проверку на основании приказа директора без дополнительного предупреждения проверяемого.

*Проверяющий обязан:*

- соблюдать законодательство Республики Казахстан;

- проводить проверки в соответствии с приказом директора организации образования;
- проводить качественную подготовку к проведению ВШК;
- не нарушать установленный режим работы организации образования;
- своевременно представлять материалы ВШК;
- проявлять тактичность к проверяемому работнику;
- знакомить проверяемого с оценкой и выводами в ходе процедуры ВШК;
- ответственно относиться к проведению ВШК.

*Проверяемый имеет право:*

- ознакомиться с приказом о проведении ВШК;
- ознакомиться с материалами ВШК в ходе его проведения;
- заявить в письменной форме о своем несогласии с оценками и выводами ВШК руководителю, профсоюзный комитет организации образования или вышестоящие органы управления;
- просить о переносе сроков проверки при наличии объективных причин;
- быть освобожденным от контроля по представлению научно-методического совета.

*Проверяемый обязан*

- своевременно предоставлять документацию и необходимую информацию по вопросам ВШК;
- не препятствовать проведению процедур ВШК;
- проявлять тактичность к проверяющему;
- не нарушать режим работы организации образования.

*Приложение 1*

**Система контроля за состоянием и ведением школьной документации**

<b>Вид документации</b>	<b>Частота и сроки проверки</b>	<b>Ответственные</b>
Алфавитная книга записи учащихся, личные дела учащихся (на соответствие записям в классных журналах)	2 раза в учебном году (сентябрь, январь)	Заместитель директора по УР, ПО
Классные журналы, журналы факультативных занятий	не реже 2 раз в месяц	Директор, заместитель директора по УР, ПО
Книга учета прибывших и выбывших обучающихся,	1 раз в месяц	Директор, заместитель директора

журналы выдачи талонов прибытия и талонов выбытия обучающихся		по УР
Книги учета и выдачи аттестатов об общем среднем образовании, свидетельств об окончании основной средней школы	1 раз в учебном году (июнь)	Директор
Книга учета табелей успеваемости учащимся, похвальных листов и грамот	1 раз в учебном году май	Директор
Журнал учета пропущенных и замещенных уроков	1 раз в месяц	Директор
Журнал учета посещаемости занятий учащимися	1 раз в четверть 1 раз в неделю	Директор, заместитель директора по УР
Календарно-тематическое планирование по предметам	2 раза в учебном году (сентябрь, январь)	зам.директора по УР, ПО
Планы воспитательной работы классных руководителей	2 раза в учебном году (сентябрь, январь)	заместитель директора по ВР
Поурочные планы	1 раз в неделю	заместитель директора по УР
Планы внеклассных мероприятий классных руководителей	1 раз в неделю	заместитель директора по УР
Тетради учащихся	не реже 2 раз в месяц	заместитель директора по УР
Дневники учащихся	не реже 2 раз в месяц	заместитель директора по УР, ВР

Приложение 2

**Нормы посещения уроков и внеклассных мероприятий администрацией организации образования**  
(приказ УО г. Алматы от 30.04.2010 г. № 289)

Категория должностных лиц, осуществляющих контроль	Кол-во часов в неделю			Кол-во часов в течение учебного года
	Всего	Из них уроков	Из них внеклассных мероприятий	
Директор школы	4 ч.	3 ч.	1ч.	136 ч.
заместитель директора по УР, по ПО	6 ч.	5 ч.	1ч.	204 ч.
заместитель директора по ВР	6 ч.	2 ч.	4 ч.	204 ч.

## Внутришкольный контроль (схема плана)

Направление 1:

Цель:

Месяц	Контроль						Ответственные
	Содержание	Объект	Задачи	Вид	Действия	Сроки и форма	
Октябрь	Состояние преподавания математики на старшей ступени обучения	10–11 кл.	Выявить соответствие знаний уч-ся ГО-СО, готовность к внешнему аудиту	Тематический	1) посещение уроков; 2) пробное тестирование; 3) изучение документации; 4) изучение организации внеклассной работы	Совещание при директоре «Уровень математической подготовки учащихся 10–11 классов» (февраль, 2011 г.)	1. Цой Г. К., зам. директора по УР 2. Петрова А. П., руководитель МО 3. ...
Ноябрь	...	...	...	...	...	...	...

## План-график посещения уроков и внеклассных мероприятий

Месяц	Предмет	Классы	Ф. И. О. учителя	Кто посещает	Где рассматривается вопрос
Октябрь	Математика	10		Зам.дир. по УР	Совещание при директоре

Приложение 5

**График административных контрольных срезов**

Месяц	Предмет	Классы	Ф. И. О. учителя	Кто проводит	Где и когда рассматривается вопрос

Приложение 6

**График проверки школьной документации**

Месяц	Предмет	Классы	Ф. И. О.	Кто проводит	Где и когда рассматривается вопрос

Приложение 7

**ПРИКАЗ**« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  
№ \_\_\_\_\_Название организации  
образования**О классно-обобщающем контроле  
в 5-х классах**

Согласно Проекту организации педагогического процесса на 2010-2011 учебный год с целью контроля качества образования и эффективности педагогической деятельности в 5 классах

**приказываю:**

- Провести классно-обобщающий контроль в 5 классах с 15 по 30 ноября 2010 г.
- Создать экспертную группу в составе:
  - Ф. И. О., должность, председатель комиссии
  - Ф. И. О., должность
  - ...
- Ф. И. О., заместитель директора по УР, разработать план мероприятий, провести инструктаж экспертов и совещание педагогов, работающих в 5 классах (до 5.11.10).
- Членам экспертной группы оформить материалы в ходе контроля, но не позднее 1.12.2010 г.
- Ф. И. О., заместитель директора по УР, предоставить аналитическую справку по итогам классно-обобщающего контроля для обсуждения на совещании при директоре 5.12.2010 г.
- Контроль за исполнением приказа оставляю за собой.

Директор \_\_\_\_\_  
(подпись) \_\_\_\_\_ (фамилия, имя)

С приказом ознакомлены: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (члены комиссии и проверяемые педагоги).

## ПРИКАЗ

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

Название организации

№ \_\_\_\_\_

образования

**Об оперативном контроле  
Бектемисовой А. П., учителя математики**

В связи с письменным заявлением (регистрационный номер) Смагулова И. П., отца учащегося 8 «А» класса Смагулова Айдара, на действия учителя математики Бектемисовой А. П. и с целью проверки изложенных фактов

**приказываю:**

1. Создать комиссию по дисциплинарному расследованию в составе:

1. Ф. И. О., должность, председатель комиссии

2. Ф. И. О., должность

3. ...

2. Провести дисциплинарное расследование с \_\_\_\_ по \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

3. Ф.И.О., председателю комиссии предоставить материалы расследования  
\_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

4. Контроль за исполнением приказа оставляю за собой.

Директор \_\_\_\_\_

(подпись)

(фамилия, имя)

С приказом ознакомлены: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (члены комиссии и Бектемисова А.П.)

## ПРИКАЗ

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

Название организации

№ \_\_\_\_\_

образования

**О результатах персонального контроля  
Педагогической деятельности Ивановой М. И.,  
учителя русского языка и литературы**

В соответствии с проектом организации педагогического процесса на 2009-2010 учебный год и с целью оценки эффективности педагогической деятельности Ивановой М. И., учителя русского языка и литературы, в период с 15.04 по 5.05 2010 г. был проведен персональный контроль по теме «Методический инструментарий и результативность учителя».

В ходе проверки посещено шесть уроков в 10-х классах и одно внеклассное мероприятие, проверены тетради учащихся, календарные и поурочные планы, классные журналы и творческая лаборатория.

Отмечено, что учитель владеет содержанием предмета, правильно организует образовательную деятельность учащихся на уроке и во внеурочное время, в системе проверяет рабочие тетради учащихся. Однако количество классных сочинений сокращено, в основном они выполняются дома, при этом оценки в журнал выставляются как за классную работу. Темы сочинений записываются в журнал как темы уроков. Программный материал выполняется, но не всегда в соответствии с календарно-тематическим планированием, так как сроки написания сочинений не соблюдаются. При проверке тетрадей выявлено, что не всеми учащимися выполняется работа над ошибками, которая учителем не проверяется. Недостаточно для эффективной организации педагогического процесса дидактического и наглядного материала.

В связи с вышеизложенным

**приказываю:**

1. Ивановой М. И. объявить замечание за ненадлежащее исполнение должностных обязанностей (ст. № \_\_ КТ РК).

2. Петровой А. А., заместителю директора по учебной работе указать на слабый контроль деятельности Ивановой М. И. и обязать работу Ивановой М. И. по проведению и проверке письменных работ, выполнению программы в соответствии с календарно-тематическим планированием поставить на постоянный контроль.

3. Сафина Е. А., руководителю кафедры гуманитарного цикла оказать методическую помощь Ивановой М. И. в создании творческой лаборатории учителя.

4. Контроль за исполнением приказа оставляю за собой.

Основание: аналитическая справка по проверке.

Директор \_\_\_\_\_

(подпись)

(фамилия, имя)

С приказом ознакомлены: \_\_\_\_\_ Иванова М. И.  
 \_\_\_\_\_ Петрова А. А.  
 \_\_\_\_\_ Сафина Е. А.

*Приложение 10*

**ПРИКАЗ**

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  
 № \_\_\_\_\_

Название организации  
 образования

**О результатах административной  
 контрольной работы по химии**

В соответствии с проектом организации педагогического процесса на 2009-2010 учебный год и с целью получения полной информации о состоянии репо-

давания в 8–9 классах в период с 29.10.2009 по 1.11.2009 г. проведены административные контрольные работы по итогам 1-й четверти.

Анализ контрольных работ показал низкие результаты успеваемости учащихся 9-х классов (77 % успеваемости и 28 % качества знаний) – учитель ХХХ.

В связи с вышеизложенным

**приказываю:**

1. УУУ, заместитель директора по УР, провести индивидуальный контроль деятельности ХХХ с \_\_\_\_ по \_\_\_\_.

2. NNN, руководителю методического объединения естественно-математического цикла оказать ХХХ методическую помощь.

3. Направить ХХХ на курсы повышения квалификации в ИПК ПКСО.

4. Контроль за исполнением приказа возложить на УУУ.

Директор

\_\_\_\_\_ (подпись)

\_\_\_\_\_ (фамилия, имя)

С приказом ознакомлены: \_\_\_\_\_ УУУ  
\_\_\_\_\_ ХХХ  
\_\_\_\_\_ NNN

*Уважаемые читатели!*

*Вы еще можете подписаться на следующий номер научно-методического журнала «Творческая педагогика»!*

***Подписной индекс:***

- *через АО «Евразия-Пресс» – 75604*
- *через АО «Эврика-Пресс» – 75604*
- *через АО «КазПочта» – 75921*

*Периодичность – 4 номера в год. Цена 1 экземпляра 350 тенге плюс стоимость доставки агентства подписки).*

*Уважаемые коллеги! Приглашаем Вас к сотрудничеству.*

*Материалы присылайте по e-mail: [t\\_pedagogika@rambler.ru](mailto:t_pedagogika@rambler.ru).*

*По всем вопросам, в том числе приобретения прошлых выпусков журнала обращайтесь по тел.: 2 91 21 77, 8 777 2800089*



## МЕТОДИКА «ВЫБОР ШКОЛЫ»: ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДИ ДРУГИХ В МИКРОРАЙОНЕ

**Черникова Т. В.**, доктор психологических наук,  
профессор ГОУ ВПО  
«Волгоградский государственный педагогический университет»

Диагностическая методика «Выбор школы» применяется для изучения такого ресурса школы, как контингент учащихся. С ее помощью исследуется потенциальное количество учащихся первого класса или учащихся профильных классов старшей школы. Однако возможности методики этим не ограничиваются.

*Цель:* диагностическое обеспечение различных ситуаций школьного развития и взаимодействия с другими образовательными учреждениями. Нами определены четыре такие ситуации.

Ситуация 1. Выявление предпочтительной школы в микрорайоне среди родителей детей-дошкольников, посещающих детский сад. Результаты проведения методики помогут определить:

- а) характерные признаки близлежащих школ;
- б) приоритетные характеристики предпочитаемой школы;
- в) направления усиления преемственности детского сада и школы.

Полученные обобщенные данные могут быть использованы руководством школ для корректировки программ развития с целью привлечения большего числа учащихся.

Ситуация 2. Оценка качества образовательной деятельности школы по критерию «Мнение родителей о школе». Полученные данные позволят узнать, какие аспекты деятельности школы «западают» и требуют особого внимания со стороны администрации, уделяющей внимание развитию ресурсов школы.

Ситуация 3. Выбор педагогическим коллективом близлежащей школы с целью вовлечения ее в проект в рамках диссеминационной работы или выбора общего направления образовательного развития. В этом случае в инструкцию к методике вносятся корректировки, и тогда она становится пригодной для проведения

ее среди педагогов школ. Полученные результаты могут быть интересны с различных точек зрения:

а) выбор близлежащей школы для образовательного сотрудничества исходя из общей направленности работы;

б) выбор близлежащей школы для образовательного сотрудничества исходя из иного содержания ее деятельности, перспективного в плане освоения педагогическим коллективом школы;

в) возможности распространения опыта работы школы для других образовательных учреждений.

Ситуация 4. Внешняя (инспекторская) оценка деятельности школы. Для этого сравниваются результаты, полученные на трех выборках: старшекласники, педагоги и родители учащихся разных возрастов. На основании этого делаются выводы по критерию «Соответствие программы развития школы запросам родителей и учащихся».

Диагностическая процедура представляет собой заполнение родителями (педагогами, учащимися) бланка методики. В скобках инструкции приведены варианты формулировок для различных групп испытуемых.

## БЛАНК МЕТОДИКИ

Уважаемые родители (коллеги, старшекласники)!

Мы приглашаем вас принять участие в исследовании образовательных возможностей микрорайона (в котором расположена наша школа). Просим вас выполнить описанное ниже задание в предлагаемой последовательности:

1. Поставьте в квадратах названия и номера тех общеобразовательных учреждений, которые находятся в районе вашего проживания, но не больше четырех.

2. Под указанными номерами обозначьте словом или словосочетанием основную характеристику каждой школы, гимназии, лицея.

3. Отметьте знаком «+» то образовательное учреждение, которое вы посещаете (посещает или будет посещать ваш ребенок). По вашему желанию вы можете словом или словосочетанием дать ему дополнительную характеристику.

4. Отметьте галочкой то образовательное учреждение, в которое вы бы перешли (перевели вашего ребенка) в случае необходимости. По вашему желанию вы можете словом или словосочетанием дать ему дополнительную характеристику.

Спасибо вам за работу!

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/> Основная характеристика	<hr/> Основная характеристика
<hr/> Дополнительная характеристика	<hr/> Дополнительная характеристика
1. 4.	2. 3.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/> Основная характеристика	<hr/> Основная характеристика
<hr/> Дополнительная характеристика	<hr/> Дополнительная характеристика

Ваши дополнения, замечания и пожелания: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Обработка результатов.* Классифицируются характеристики различных школ, проводится их количественный подсчет и качественный анализ. Исходя из целей проведенной диагностики делаются выводы.

*Пример 1.* Первичная апробация методики проводилась в одной из школ г. Волгограда среди педагогов, которые одновременно являлись родителями учащихся этой же школы.

Целью исследования, кроме апробации методики, стало изучение степени совпадения привлекательных характеристик школы для родителей и педагогов. Полученные количественные результаты представлены в приведенной ниже таблице 1.

*Таблица 1*

**Количественные показатели привлекательности школы для педагогов и родителей учащихся (% названных характеристик)**

<b>Группы характеристик</b>	<b>Педагоги</b>	<b>Родители</b>
1. Престиж, положительная репутация (стабильность, добрые традиции, отзывы жителей микрорайона)	50,0%	0%
2. Высокий профессионализм педагогов (сильный коллектив, достижения учителей, положительная мотивация к работе, забота о повышении квалификации)	30,0%	28,5%
3. Благоприятные условия для учащихся (положительный моральный климат, внимание к детям, создание условий для всестороннего развития)	20,0%	28,5%
4. Интеллектуальная ориентация обучения (максимальное умственное развитие, повышенный уровень преподавания, интеграция с вузовским обучением)	0%	28,5%
5. Осведомленность в организации школьной жизнедеятельности (близкое расположение к дому, знакомая обстановка)	0%	14,5%
<b>Всего</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Выводы.* Приоритеты в работе педагогов школы связаны с работой о ее репутации и повышении уровня профессионального мастерства учителей, вопрос интенсивного интеллектуального развития учащихся не назван в качестве приоритета школы. Родители, в отличие от педагогов, хотят видеть равномерное развитие

школы по трем направлениям: а) интенсивное интеллектуальное развитие детей; б) высокий профессионализм педагогов; в) положительный психологический климат. Для них желательно также, чтобы такая школа была расположена поблизости.

*Пример 2.* Изучались диагностические возможности методики при планировании контингента классов школы с профильным обучением.

Целью исследования стала привлекательность школы среди будущих учащихся профильных классов. Родителям старшеклассников предлагалось заполнить предложенный бланк ответа, а полученные результаты сравнивались по различным параметрам в приложении к объектам «наша школа», «ближайшая школа с положительным к ней отношением», «ближайшая школа с отрицательным к ней отношением». Тематическими блоками анализа данных стали три: 1. «Учебные возможности для учащихся». 2. «Уровень подготовки педагогов и характер их взаимоотношений с учащимися». 3. «Особенности школы, степень знакомства с ней». Систематизированные данные представлены в сравнительной таблице 2.

*Выводы.* Школа привлекательна для родителей учащихся профильных классов, если имеется обеспеченная тематическая направленность обучения (математическая, языковая) и высокая интеллектуальная подготовка по учебным предметам. Большая привлекательность школы может быть создана за счет дифференциации обучения в зависимости от уровня подготовки учащихся. Дополнительного внимания руководителя требует уровень подготовки педагогов, во многом определяющий степень привлекательности школы.

Непривлекательны безликие школы с низким уровнем преподавания и неоправданной авторитарностью по отношению к учащимся.

Показатели привлекательности	Наша школа	+ Другая школа	- Другая школа	ВСЕГО
<b>1. Учебные возможности для учащихся</b>				
Тематическая (профильная) направленность обучения	10%	9%	5%	24%
Академическая репутация, образовательные инновации	11%	10%	2%	23%
Дифференцированное обучение по уровню подготовки		4%	10%	14%
<b>ВСЕГО</b>	<b>21%</b>	<b>23%</b>	<b>17%</b>	<b>61%</b>
<b>2. Уровень подготовки педагогов и характер их взаимоотношений с учащимися</b>				
Профессионализм педагогов	5%	5%	3%	13%
Внеклассная работа и неформальное общение	2%	1%	4%	7%
Культура внутренних взаимоотношений	4%	2%	1%	7%
<b>ВСЕГО</b>	<b>11%</b>	<b>8%</b>	<b>8%</b>	<b>27%</b>
<b>3. Особенности школы, степень знакомства с ней</b>				
Территориальное расположение	2%		2%	4%
Внутреннее благоустройство здания	1%	2%	1%	4%
Знание правил и традиций школы, их принятие	2%			2%
Режим и условия работы	2%			2%
<b>ВСЕГО</b>	<b>7%</b>	<b>2%</b>	<b>3%</b>	<b>12%</b>
<b>ИТОГО</b>				<b>100%</b>

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Н. М. Борытко**, доктор педагогических наук, профессор ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет»

«Проблему создания хорошего человека можно с уверенностью назвать проблемой самоэволюции человека, – утверждал А. Маслоу (1997. С. 32). – Нам необходим такой человек, который был бы ответствен за себя и свое развитие, досконально знал самого себя, умел осознавать себя и свои поступки, стремился к полной актуализации своего потенциала и т. д.» Однако «самоактуализация – это не только конечная станция нашего путешествия, но и само путешествие, и движущая сила его. Это ежесекундная актуализация всех наших чувствуемых и даже лишь предощущаемых возможностей... Самоактуализация – это напряженный процесс постепенного роста, кропотливый труд накопления маленьких достижений» (он же, с. 59–62).

Бытие, «существование представляется в виде процесса, нежели как застывшая сущность» (К. Роджерс). Чтобы «научить ребенка жить своей собственной жизнью» (М. Бубер), необходимо представлять закономерности становления его субъектности как процесса. *Категория процесса* позволяет понять воспитание, структуры и содержание которого разворачиваются во времени.

### Моделирование процесса как исследовательская задача

В философии *процесс* (лат. *processus* – прохождение, продвижение) – это закономерное, последовательное изменение явления, его переход в другое явление. Здесь эта категория прежде всего связана с категорией развития – *закономерного* качественного изменения материальных и идеальных объектов, характеризующегося как *необратимое* и *направленное*. Одновременное наличие этих свойств отличает *развитие* от других изменений. *Обратимые* изменения характерны для процессов *функционирования* (то есть циклического воспроизведения постоянной системы связей и отношений); при отсутствии *направленности* изменения не могут накапливаться, что лишает процесс свойственной для развития единой, внутренне взаимосвязанной линии; отсутствие *закономерностей* характеризует случайные изменения катастрофического типа. Философское осмысление развития означает воспроизведение всеобщих характеристик всего многообразия связей, отношений и процессов реальности. В результате развития

возникает новое качественное состояние объекта (Философский словарь, 1986. С. 393, 400).

Таким образом, в наиболее общем определении *процесс* — это то, что разворачивается во времени как закономерная смена различных состояний, последовательность которых определена их внутренней структурой и теми возможными переходами (превращениями, преобразованиями), которые содержатся в этой структуре как ее интенция<sup>1</sup>.

Воспитательный процесс имеет четкую структуру взаимосвязанных и упорядоченных компонентов. С категорией структуры воспитательного процесса непосредственно связана его целостность, как интегрированность, самодостаточность, самостоятельность, автономность развивающейся педагогической системы, связанные с ее внутренней активностью. В целостности отражается своеобразие воспитательного процесса как системы, присущие ему как общие, так и специфические закономерности развития и функционирования. Целостность — свойство, органически присущее воспитательному процессу и как любому объекту педагогической реальности. Однако как динамическая, изменчивая характеристика, она может присутствовать на одном этапе существования процесса и в меньшей степени проявляться в другом.

При этом И. А. Колесникова (1991. С. 107) считает необходимым учет следующих двух моментов:

- недостаточно показывать лишь внешнюю сторону становления целостности процесса, «накопление» компонентов, функций, состояний, создаваемых на стороне педагога, автоматически ожидая получения целостного результата на стороне воспитанника;

- развивающуюся целостность необходимо анализировать как свойство изучаемого процесса в ее конкретно исторических и социокультурных проявлениях, а не как «изолированную педагогическую целостность», «открывающуюся» в пространство жизнедеятельности участников, в ситуацию воспитания, взятую в широком смысле.

---

<sup>1</sup> Термин «интенция» и производные от него восходят к латинскому *intendo* — «натягивать, напрягать, направлять, держать...» (И. Х. Дворецкий, 1986. С. 412). Термин этот определяется в феноменологии как «открытость, направленность на нечто» (К. А. Свасьян, 1987), прежде всего по отношению к содержанию сознания и мышления.



«Становление личности – это процесс внутренний, не всегда доступный педагогическому наблюдению и анализу, он имеет противоречивый, дискретный характер, ему свойственны свои взлеты и падения, духовные приобретения и потери», – пишут Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич (1999. С. 45). Выявление этих особенностей воспитания – специальная исследовательская задача не только для ученого, но и для педагога-практика, если воспитание понимается как оказание педагогической поддержки самостановления ребенка.

Любое изучение педагогических закономерностей есть моделирование педагогических процессов, явлений или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов. Моделирование – одна из основных категорий теории познания: на идее моделирования по существу базируется любой метод научного исследования – как теоретический (при котором используются различного рода знаковые, абстрактные модели), так и экспериментальный (использующий предметные модели). Моделирование – это «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Этот последний называется моделью» (Философский словарь, 1986. С. 289).

Модель (лат. *modulus* – мера, образец) – это в широком смысле любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т. п.) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя», «представителя» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000), отображающий в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта и облегчающие процесс получения информации об интересующем нас объекте (М. И. Кондаков, 1976. С. 360–361).

Определяясь в понимании того или иного педагогического феномена, воспитатель занимается не чем иным, как моделированием. Модель упрощает структуру оригинала, отвлекаясь от несущественного. Она служит «обобщенным отражением явления,

результатом абстрактного обобщения практического опыта», соотношения теоретических представлений об объекте и эмпирических знаний о нем (В. М. Полонский, 1995. С. 104).

В качестве моделей могут выступать знаковые или материальные, искусственные или естественные системы: а) воспроизводящие некоторые свойства системы-оригинала; б) способные замещать, представлять изучаемую систему в определенных отношениях; в) позволяющие проверять истинность и полноту представлений об изучаемой системе, получать о ней информацию.

Между моделью и объектом, интересующим исследователя, должно существовать известное подобие. Оно может заключаться либо (1) в сходстве физических характеристик модели и объекта, либо (2) в сходстве *функций*, осуществляемых моделью и объектом, либо (3) в тождестве математического описания «поведения» объекта и его модели. В любом случае модель может выполнить свою роль тогда, когда степень ее соответствия объекту определена достаточно строго.

При моделировании воспитательного процесса вряд ли представляется возможным выполнить первое или третье условие. Таким образом, возрастает значимость второго требования об обоснованном выделении функций процесса для построения его модели. Поскольку мы понимаем основную функцию воспитания как стимулирование саморазвития ребенка, то та же функция должна быть представлена и в модели воспитательного процесса.

В. С. Ильин (1984) выделяет и другие требования к модели: во-первых, она должна отобразить степень целостности процесса или явления; во-вторых, дать описание условий и средств его протекания; в-третьих, она должна строиться структурно. В связи с последним требованием возникает необходимость выделения компонентов процесса или явления, а также их взаимосвязей, взаимозависимостей и взаимоподчиненности.

Как пишет К. Фюнфштюк (1998. С. 13), в синергетике «структуры» понимаются как формы локализованного, застывшего в определенных участках среды процесса. Тем самым снимается антиномичность между понятиями «структура» и «процесс». Их отличает друг от друга не бытие и становление, а разные темпы их развития, то есть структура – это процесс, протекающий в более

медленном темпом мире. Структура динамична, а процесс структурирован. В системе структуры образуют каналы развития (креоды) и аттракторы, то есть возможные траектории и цели развития среды. Своеобразным аттрактором в условиях синергетического хаоса профессионально-педагогических позиций носителей различных концептуальных взглядов И. А. Колесникова выделяет заботу о качестве человека (1999. С. 6).

Наиболее важная особенность содержания, представленного в категории процесса, – возможность осмыслить систему изменений этого содержания, имеющего определенную логику, интенцию, то есть внутреннюю связность, которая может быть описана в модели и реализована в действии.

Если вещь всякий раз представлена в пространстве возможных конфигураций целиком, как наличная связность определений, и может быть рассмотрена как нечто данное, то процесс вообще не может быть представлен непосредственно, но мыслится всякий раз как *последовательность наблюдаемых конфигураций, связанная в целом* (выделено нами. – НБ). Это целое фиксируется в моделях (как последовательность структурных операторов), но не представлено в наличных конфигурациях опыта (С. В. Ермаков, 1997. С. 42).

В саморазвивающихся системах структура постоянно меняется, так что она «отображает не только статические формы упорядоченного целого, но также упорядоченность процессов, то есть это понятие относится не только к строению, но главное, и к поведению и – самое главное – к развитию системы» (А. М. Аверьянов, 1985. С. 80). Следовательно, процесс воспитания с позиций системности нужно рассматривать в двух его структурных характеристиках: состояния и движения. *Структура состояния* – это строение процесса в разрезе, в каждый момент движения; *структура движения* – это преобразование состояний процесса по ходу его движения (В. С. Ильин, 1984, с. 92–93).

Состояние характеризует бытие объекта в определенный момент и выступает в процессе познания как «снимок» как «сечение» объекта в этот момент времени. Состояние воспитательного процесса, как нам представляется, может быть описано с точки зрения его целостных характеристик (описания личностного свой-

ства как целостного объекта, выделенного из более широкой системы, из среды); функций в более широкой системе, в которую он входит на правах ее элемента; системного представления самого качества или свойства, формирование которого рассматривается, через выделение его элементов (компонентов или составляющих) и внутренней структуры.

Структура движения представляется этапами, стадиями, общей логикой процесса, обеспечивающей оптимальный его результат, и описанием внутренних сил самодвижения процесса. Развитие личности в целом осуществляется путем создания определенной последовательности психических новообразований, которые, в конечном счете, поднимают ее на новый уровень социальной зрелости (В. С. Ильин, 1984. С. 93). Ведь фиксация состояний системы в различные моменты времени, смены этих состояний другими, генетически связанными между собой, и есть отражение объективного хода развития (Б. Ф. Ковбрин, 1977. С. 26).

При этом суть развития воспитательного процесса как системы состоит в том, чтобы в результате перехода к новому состоянию процесс более успешно выполнял свою главную функцию – становление человеческого качества. Поэтому динамическая структура воспитательного процесса должна представлять определенную последовательность его состояний за то или иное время, которая оптимальным образом реализует интенциональные характеристики процесса. В русле этой последовательности должны выстраиваться все другие процессы и компоненты воспитания: цели, содержание, методы и т. д.

Целостность воспитательного процесса означает и то, что формирование отдельных свойств личности, индивидуальности или качества человека не является его составляющими, их становление – отдельные грани, стороны, функции единого процесса возрастания субъектности, становления антропологического пространства личности. На наш взгляд, мало результатов дают исследования развития отдельных сторон или свойств личности как самостоятельных процессов. Итог таких исследований, как правило, формулируется самими авторами фразами, аналогичными «в результате исследования выяснилось, что дети, которых обучали математике, знают ее лучше, чем те, которых не обучали».

С позиций целостного подхода к воспитанию (концепция В. С. Ильина) при моделировании процессов формирования отдельных личностных свойств речь должна идти не о структуре этих процессов внутри воспитательного процесса, а о структуре его функций. В связи с этим движение процесса становления человека в воспитании рассматривается нами как преобразование его функциональных состояний, переход от одного функционального состояния (когда, например, стимулируется активность несложного комплекса свойств личности) к другому (когда стимулируется активность более сложного комплекса свойств личности).

Эти переходы осуществляются внутри каждой воспитательной ситуации и при переходе от одной ситуации к другой, от одного этапа, стадии движения процесса к другому этапу, стадии.

### **Интенциональность воспитательного процесса**

Первое свойство воспитательного процесса, которое следует из его философского определения – это его *интенциональный характер*, который при определенных обстоятельствах может стать целевой характеристикой воспитания или обучения. Отличие педагога-профессионала от дилетанта, оказывающего воспитательные воздействия интуитивно, связано с предвидением результатов, способностью прогнозировать ход процесса. Интенциональность воспитания как процесса становления субъектности имеет важное прогностическое значение.

Педагогическое прогнозирование интересной, общественно ценной и лично значимой деятельности помогает, по мнению М. Г. Яновской (1991. С. 25) разрушить эмоционально-смысловой барьер между педагогом и воспитанником. Категория прогнозирования закономерно возникает, когда мы говорим о воспитании как о *процессе* становления человеческого качества. Грамотный прогноз, основанный на понимании закономерностей развития ребенка, и базирующееся на этом прогнозе проектирование профессиональной деятельности (вместо традиционного «планирования» желаемого) – характерные черты процессуального подхода в воспитании.

Из синергетики известно, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития. Скорее, необходимо понять, как способствовать их собственным тенденциям развития,

как выводить системы на эти пути. Для сложных систем, как правило, существует несколько альтернативных путей развития.

При этом важно что, хотя путей эволюции (целей развития) много, но с выбором пути в точках ветвления (точках бифуркации), то есть на определенных стадиях эволюции, проявляет себя некая предопределенность, преддетерминированность развертывания процессов. *Настоящее состояние системы определяется не только ее прошлым, ее историей, но и строится, формируется из будущего в соответствии с грядущим порядком.* Будущее «существует в личности как направленность ее развития, ... как желание выразить себя в определенной деятельности» (Л. И. Анцыферова, 1981. С. 4).

Так, Г. Олпорт утверждает, что главное в личности – не зависимость от прошлого, как это можно проследить во взглядах представителей бихевиоризма и фрейдизма, а жизнь в настоящем, предполагающая реализацию индивидом своих личностных потенциалов, его самоактуализацию (цит. по: Б. В. Зейгарник, 1982. С. 249). А. Маслоу (1997. С. 15), также особо выделяет потребность личности в самоактуализации как реализации ею своих потенций, способностей и талантов, как ее «полноценного развития».

Таким образом, понимание интенциональной характеристики процесса становления субъектности индивида повышает результативность воспитания, делает его целостным.

### **Стадийность воспитательного процесса**

И. С. Марьенко определяет воспитание как «*совокупность последовательных взаимодействий воспитателей и воспитанников*»; А. С. Левшин – как «*живой и сложный поток разнообразно группирующихся педагогических явлений*»; Н. Д. Хмель – как «*непрерывное функционирование системы «педагоги–учащиеся», выражающееся в смене состояний данной системы*» (цит. по: И. А. Колесникова, 1991. С. 95). С. Д. Поляков (1993. С. 57) также определяет воспитательный процесс как разворачивающуюся во времени последовательность состояний, событий, изменений как продуктов взаимодействия педагогов и школьников. В сопоставлении с общим определением воспитания мы можем выделить дискретность или *стадийность воспитательного процесса* как следующую его важную характеристику. При этом стадия пони-

мается как «определенная ступень, период, этап в развитии чего-либо, имеющие свои качественные особенности» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000), а состояние – «положение, внешние или внутренние обстоятельства, в которых находится кто-то-н.» (С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова, 1997). Ни о каком наблюдаемом состоянии, ни о каком возможном положении дел нельзя судить, исходя только из наличных определений, что есть состояние определенного процесса. *Логика процесса может быть реконструирована только из смены наличных состояний и из того, каким образом структура наличного состояния вытекает из структуры предыдущего состояния и может служить основанием структуры последующего состояния.*

В русле целостного подхода к развитию личности и человека в целом «развитие» рассматривается как нелинейный, неоднородный процесс качественных преобразований, включающий накопление новых возможностей, появление разнопорядковых новообразований, связанных с повышением уровня целостности, возрастанием способности продуктивно и адекватно осуществлять себя в более сложной системе отношений и воспринимать по-новому мир – более структурированным, интегрированным и содержательным (Л. И. Анцыферова, А. С. Арсеньев, Б. С. Братусь).

Очевидно, что именно выделение стадий процесса является объективным основанием для периодизации в педагогической деятельности, определения наиболее целесообразных акцентов, в отборе педагогических средств и условий, в проектировании и реализации педагогических программ и технологий.

Из известных нам приведем две удачные **процедуры выделения стадий процесса**, построенных на идее *уровней становления целостности*, которые подтвердили свою плодотворность в многочисленных исследованиях.

Первая процедура разработана В. С. Ильиным (1984), который исходил из того, что процесс формирования свойств личности необходимо рассматривать в двух аспектах: а) как они обеспечивают активность личности по отношению к той или иной стороне объективного мира и б) как они обеспечивают гармонизацию, координацию, объединение, цементирование всех проявлений личности в единое целое. Поэтому каждый акт роста разносто-

ронности личности является в то же время и актом вызревания ее целостности, гармоничности.

Принимая во внимание эти методологические идеи, В. С. Ильин выделил четыре уровня сформированности целостности, всесторонности, гармоничности личности старшеклассников.

*Первый уровень* характеризуется аморфностью системы, разрозненностью ее элементов, отсутствием устойчивых связей между ними, когда нет еще возможности говорить о сколько-нибудь сложившейся структуре. Система ведет себя случайным образом, непредсказуемо, велика ее зависимость от условий внешней среды.

В. С. Ильин (1984. С. 54–55) пишет, что «личность на этой стадии еще нецелостная, односторонне развитая, дисгармоничная, а иногда и деформированная... с ложными, асоциальными, аморальными ценностными ориентациями; совершается зарождение новых ее стержневых качеств, граней разносторонности. На этом этапе возможно ситуативное осознание отдельных социокультурных ценностей, но целостность, всесторонность, гармоничность личности на этом этапе еще не формируются».

*Второй уровень* отличается появлением связей между группами элементов в системе, в ней образуются как бы «фрагменты структуры», устанавливаются причинно-следственные связи, поведение системы становится предсказуемым в определенных ситуациях, но остается неустойчивым.

«На втором уровне развития личности совершается активное созревание стержневых качеств, развитие которых вступает в противоречие с ранее сложившимися стержневыми качествами — идейно-нравственными установками, отношением к труду и др. Школьника все более охватывают сомнения в правильности его прежних убеждений, оценок. В отдельных ситуациях он осуждает их. Однако в целом его поведение и деятельность находятся еще во власти ранее сложившегося уровня развития личности» (В. С. Ильин, 1984. С. 55).

*Третий уровень* выделяется по наличию связей практически между всеми элементами системы, выстраивается ее внутренняя структура, поведение системы становится более устойчивым, то есть проявляется на уровне тенденций в большинстве ситуаций жизнедеятельности. Это уровень «связного целого», однако сис-



тема еще неустойчива, ее структура с большой степенью вероятности может быть разрушена внешними воздействиями.

В. С. Ильин (там же) отмечает, что «на третьем уровне новые тенденции в развитии личности побеждают и совершается ее перестройка, зарождается целостность, разносторонность, гармоничность личности в духе требований современного общества. Здесь стержневые качества личности, особенно идейно-политические, нравственные ориентации, начинают выходить на передний план, выполняя свою системообразующую функцию в поведении школьника, в объединении всех проявлений личности в единое целое, хотя не всегда еще гармоничное».

*Четвертый уровень* развития системы – это уровень оптимального связанного единого целого, когда связи между элементами системы становятся устойчивыми, выстраиваясь в иерархическую структуру, устойчивым и автономным (относительно независимым от внешней среды) становится поведение системы. Это стадия саморазвития системы, когда определяющее значение приобретают внутренние факторы ее развития, а внешние отступают на второй план, когда система включает освоенную среду в качестве элементов своей структуры.

«На четвертом уровне развития личности возникшая целостность, разносторонность личности развивается, крепнет на основе более тесного сплочения вокруг идейно-политических ориентаций, обогащения ими всех проявлений личности» – считает В. С. Ильин (там же).

Выделение уровней развития целостности, всесторонности, гармоничности личности открывает возможности для разработки критериев, показателей определения степени сформированности личности школьника и отдельных ее свойств. Вместе с тем, как универсальная исследовательская процедура, обобщенная уровневая модель В. С. Ильина дает возможность разработать конкретные модели, включающие в себя до девяти стадий.

Так, в своем исследовании профессионально-трудовой направленности мы теоретически предположили существование «положительной» и «отрицательной» целостности. Соответственно, «в каждом направлении» выстраивались по четыре уровня. Поскольку на стадии разрозненных ориентаций трудно говорить об

их направленности в целом, мы сочли необходимым соединить оба первых («положительный» и «отрицательный») в один начальный уровень. Таким образом, появилась гипотетическая семиуровневая шкала. Затем, в ходе диагностического эксперимента, два крайних отрицательных уровня были исключены и окончательно в исследовании выделилась пятиуровневая шкала, включающая в себя отрицательный, начальный, низкий, средний и высокий уровни профессионально-трудовой направленности старшеклассников гимназии<sup>1</sup>.

В другом своем исследовании, посвященном подготовке педагогов к воспитательной деятельности, мы остановились на базовых четырех уровнях этой модели<sup>2</sup>. Та же четырехуровневая модель (продвинутый, высокий, высший, новаторский уровни педагогического мастерства) используется в исследовании А. Н. Кузубецкого<sup>3</sup>. Б. С. Братусь (1988), выделяя уровни смысловой сферы личности, по сходным основаниям обнаружил четыре: от нулевого (ситуационные смыслы) до третьего (просоциальные – быть преобразователем жизни).

Иную, но не менее убедительную процедуру выделения стадий воспитательного процесса предлагает Г. И. Школьник (1982. С. 48–49). Он выделяет три стадии в направлении развития процесса от менее к более устойчивым и развитым формам убежденности: мнение, взгляд и убеждение. При раскрытии их содержания автор опирается на положение, разработанное С. Л. Рубинштейном, который показал, что конкретной единицей психического является целостный акт отражения объекта субъектом. Такое отражение включает единство двух противоположных компонентов – знания и отношения, интеллектуального и «аффективного». Это характерно для мнения, взгляда и убеждения, то есть любой степени убежденности учащихся. Результат этого единства автор видит в соответствующем характере деятельности.

*Мнение* – начальная стадия развития убежденности. Его основные признаки: это зарождающаяся форма убежденности в виде

<sup>1</sup> См.: Борытко Н. М. Воспитание профессионально-трудовой направленности учащихся старших классов гимназии: Дис. канд. пед. наук. Волгоград, 1994. С. 42–47.

<sup>2</sup> См., напр.: Борытко Н. М. Социокультурный анализ педагогических инноваций // Культура, искусство, образование: проблемы, перспективы развития: Материалы международной науч.-практич. конф. Смоленск, 1999. С. 1252–129.

<sup>3</sup> Кузубецкий А. Н. Квалификационная работа и аттестация педагога. Волгоград: Перемена, 1996.

общего представления о вопросе и в единстве с ним – эмоционально окрашенного личностного отношения к этому вопросу или отраженной в его содержании реальности. Мнение неустойчиво, недостаточно обосновано, способно возникнуть не только вследствие личной практики, но и внушения взрослых людей или авторитетных товарищей. Зарождаясь на начальном этапе процесса, мнение может при определенных условиях и не развиться в более совершенную форму, остаться «самим собой». Для человеческого общения эмпирического плана оперирование мнениями весьма типично.

*Взгляд* – это синтез теоретически обоснованного знания и углубленного их мнения. Он возникает вследствие самостоятельной познавательной деятельности ученика (как вместе с учителем, так и путем самообразования). Его признаки: обоснованность, научность, устойчивость, отход от внушенности, осознание идеи, сущности содержания. Взгляд и отрицает мнение с его приблизительностью, малой достоверностью, и вбирает от него момент отношения личности. Если процесс не доводится до последовательного завершения, то взгляд может приобрести «автономный» характер. Оперирование взглядами типично для человеческого общения учебно-теоретического плана.

*Убеждение* – самая развитая форма и верхняя ступень убежденности (для данного цикла процесса); оно представляет собой взгляд личности, проверенный и подтвержденный в практической деятельности. В нем образуется единство теоретико-идеологического, эмоционального и действенно-практического начал.

Данная процедура выделения уровней была успешно применена С. С. Дуплиевой в проводимом под нашим руководством исследовании педагогических условий формирования у подростков осознанности в выборе модели поведения<sup>1</sup>. Диагностическими признаками в ее исследовании стали характер социального поведения подростка, его позиция и взаимоотношения с окружающим миром. Разработанная ею теоретическая уровневая модель становления осознанности стала инструментом выявления факторов становления социальной позиции подростка.

<sup>1</sup> См.: Вестник. Студенческое научное общество. № 12 / Сост. А. Шульгин, Н. М. Борытко. Волгоград, 1999. С. 17–21.

К трехуровневой модели на основе сходных размышлений пришла в своем исследовании Е. Л. Федотова (1998. С. 130–134). Это уровни низкий (функционально-ролевой), средний (личностно ориентированный) и высокий (ценностно-личностный). Выявление и обоснование *связей между отдельными элементами педагогического взаимодействия и саморазвитием его субъектов* (признак классификации. – *НБ*), позволило ей при анализе уровня взаимодействия педагога и школьника проследить также и за *особенностями влияния на личностный рост участников контакта* (диагностический признак. – *НБ*).

Существуют и другие, не менее убедительные процедуры выделения стадий процесса<sup>1</sup>. Однако нашей задачей не является их коллекционирование. Важнее представляется другое – определить универсальные процедуры выделения стадий процесса, которые можно использовать как алгоритм понимания воспитательного процесса, а также при исследовании воспитания. И здесь общность рассмотренных моделей нам видится в том, что они имеют характер качественных ранговых *шкал* для определения *уровня* развития процесса.

Моделирование нередко приводит педагога-исследователя к *задачам шкалирования, измерения* определенных сторон, свойств или качеств личности, процесса или деятельности. При этом измерение понимается как переход от качественного описания педагогических явлений к *строгому* количественному. В этом, как нам представляется и заключена методологическая ошибка многих исследований в области воспитания: качественная и количественная шкалы противопоставляются. Качественная при этом считается нестрогой, приблизительной, ведь измерение – «это совокупность действий, выполняемых при помощи средств измерений *с целью нахождения числового значения измеряемой величины* в принятых единицах измерения» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000).

Однако «поставить в соответствие измеряемой величине ее

---

<sup>1</sup> К примеру, Н. С. Пряжников (1995) выделяет пять уровней самореализации человека, используя в качестве критерия внутреннее принятие человеком данной деятельности и степень творческого к ней отношения: неприятие, избегание, репродуктивное, продуктивное и творческое отношение.

числовое значение» означает найти ее место на шкале измерения. В теории измерений известны, по крайней мере, четыре типа шкал: наименований (номинальные измерения), порядковая (или ранговая), интервальная и отношений (см.: Дж. Гласс, Дж. Стэнли, 1976; К. Ингекамп, 1991). В полной мере количественными можно назвать лишь две последние из них, наименее применимые в педагогических исследованиях.

Ведь, к примеру, нельзя же назвать ребенка, находящегося на четвертом уровне развития самостоятельности «вдвое самостоятельнее» того, что отнесен исследователем ко второму уровню. Поэтому чрезвычайно сомнительными выглядят предложения немого числа исследователей о частотности проявления того или иного свойства как основы для выделения стадий процесса. Трудно понять, чем, к примеру, отличается «редкое проявление свойства» от «очень редкого» или «частое» от «устойчивого».

Приведенные модели В. С. Ильина и Г. И. Школьника относятся к *порядковым (или ранговым) шкалам*, которые отражают количество свойства, принадлежащего предметам, но равные разности не означают при этом равных разностей в количествах этих свойств. Они лишь выражают степень выраженности какого-либо признака по принципу «больше–меньше».

Каждый уровень в этих шкалах должен отличаться от других своей *качественной* определенностью, наличием определенных новообразований. Как известно, качественная определенность предметов и явлений и есть то, что делает их устойчивыми, что разграничивает их. Качество есть существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов (Философский словарь, 1986. С. 193–194).

Такой же качественной определенностью должны обладать для их различения и объекты на *шкале наименований* (или номинальной шкале). Здесь различие номеров классов говорит лишь о том, что данные объекты различаются. Ведь новая стадия процесса – это всегда новое «нечто», определенно иное, чем было, иная целостность, качественная определенность. Она не обязательно должна быть «больше» или «меньше» предыдущей. Она – иная,

когда мы рассматриваем воспитательный процесс, а не учебный, результатом которого могут быть количественные изменения.

В педагогических измерениях к номинальным шкалам относятся выделение социальных типов – таких как образ жизни человека (мещанин, дворянин, крестьянин), типы мышления (естественно-научный, технократический, гуманитарный и т. д.), направленность личности (деловая, личностная, коллективистская) и проч. Во всех этих случаях трудно сказать, что больше или меньше, лучше или хуже. Такие оценки возможны лишь применительно к конкретной ситуации в категориях «эффективно – не эффективно». В общем же случае эти состояния *качественно разные* и мы можем представить их в модели как стадии процесса, если наблюдаются переходы от одного такого состояния к другому. Так Т. А. Зяткина установила, что наиболее плодотворным для их деятельности и профессионально-личностного развития является гуманитарный тип мировосприятия. А в рамках этого типа она использовала уровневую модель.

К сочетанию номинальной и уровневой (порядковой) шкалы мы пришли в собственном исследовании при построении модели процесса развития воспитательной позиции педагога. Выделив три типа профессиональных ценностей и четыре уровня сформированности позиции мы пришли к модели «культурологической матрицы» из двенадцати видов педагогических позиций<sup>1</sup>.

Таким образом, стадии воспитательного процесса могут быть описаны как *уровни* сформированности личности (или какого-либо ее свойства) или просто как *качественно различающиеся состояния* (имея в виду номинальную шкалу). Принципиальным же при выделении стадий является то, что каждая из них — особая целостность, отличающаяся качественной определенностью на данном этапе развития. А появление каждой последующей целостности не может происходить иначе как через «взрыв» старой целостности, через кризис.

*(Продолжение следует).*

---

<sup>1</sup> См.: Борьтко Н. М. Социокультурная позиция педагога // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. докл. VII годичного собрания Южного отделения РАО и XIX региональных психолого-педагогических чтений Юга России. Ростов-на-Дону, 2000. Ч. I. С. 162–164.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Лекционный курс-конспект – рекомендации

**Мажикеев Т. М.,**

заслуженный работник образования РК,

доцент РИПКРСО

*А творчество, коль разобраться строго,*

*Всегда прыжок в незримое ничто.*

*Дух творчества насилия не терпит –*

*Он воплощение радости самой.*

*А радость там, где царствует свобода.*

Валентин Сидоров.

*Наивысший пик радости –*

*Это радость духовной гармонии.*

*И ничем его в мире заменить нельзя.*

М. Шаханов

В 90-х годах прошлого века появилась новая наука – интегративная педагогика как одна из важнейших отраслей профессиональной человеческой деятельности типа *человек – человек*.

*Интегративная педагогика* – это целостная, системно организованная педагогическая деятельность, отвечающая современным требованиям. Это плод научно-педагогической и творческой деятельности ученого с мировым именем Ивана Петровича Раченко, который является многогранной одаренной личностью. Его ценный научный труд оценен Президентской премией РФ в области науки и образования.

Цель интегративной педагогики – всемерно помочь учителю самостоятельно создать свою научно организованную творческую целостную педагогическую деятельность, тем самым разрешить проблему развития педагогического творчества учителей и помочь им стать творческими личностями.

Специфика интегративной педагогики определяется предметом деятельности, возрастными и индивидуальными особенностями ее субъектов, спецификой средств и условий педагогической деятельности; она связана со всеми видами человеческой деятельности. Интегрируя в себя новые подсистемы, система образования вступает с ними в новые связи и отношения, становится качественно иной, более совершенной и более продуктивной (по

И. П. Раченко). Четко прослеживаются ростки научно организованной творческой педагогики. В нашем понимании РОСТ означает раскрытие особенности собственного таланта (творчества), а РОСТКИ как раскрытие особенности системы творческой креативной инновации (информатизации).

*Творческая педагогика* как часть интегративной педагогики имеет алгоритм творческого действия (АТД), который отвечает принципу возможного всеохвата и минимальной достаточности, помогает создать систему организованных знаний. Это означает минимизировать объем научной информации, который позволяет ответить на вопрос «что есть что» и на ряд других, позволяющих установить его не только внутренние, но и внешние связи и отношения, что означает ключи к памяти «хранятся» в научных понятиях, а более общие – в алгоритме творческого действия. Неслучайно в авторской статье президента РК Н. А. Назарбаева в «Российской газете» отмечается важность плана радикального обновления с помощью «ключей от кризиса». Таким образом, благодаря АТД, можно самостоятельно определить научное понятие и затем вспомнить другую информацию, связанную с ним. С помощью АТД можно дать полное определение любому научному понятию и объяснить его. Н. А. Назарбаев также считает, что «новый подход предельно выгоден всему миру. Мы вошли в глобальный мировой кризис всем миром, и повернуть этот глобальный ключ от кризиса мы сможем также всем миром. Все зависит только от нас».

Вводимый новый учебный предмет самопознание в организации образования всех уровней с сентября 2010 года требует от учителей, психологов, воспитателей, руководителей творческого, компетентностного и личностно ориентированного подходов к образовательному подходу, к участникам ОП, так как предмет самопознание учит главному – быть человеком, жить в гармонии с окружающим миром; позволяет осознать миссию современного образования, миссию современного учителя – помогать каждому участнику ОП становиться самим собой, осознать свое предназначение, как максимально раскрывать и реализовывать природный творческий потенциал. Это означает, что каждый работник образования должен постоянно совершенствовать свое педагогическое творчество и педагогическое мастерство, уметь реализовать свои



права быть самим собой, развивать природные способности, мыслить глобально и действовать локально; постоянно стремиться оттачивать свой ум, придавать свежесть и ясность мысли. Самопознание (автор С. А. Назарбаева, президент Национального научно-практического образовательного и оздоровительного центра «Бобек») является неременным условием личностного роста ученика и учителя с показательными результативности таких качеств участников ОП и учителей, как принятие и понимание себя, открытость, социальная ответственность, понимание и принятие других людей, творческая активность, оптимистичное восприятие жизни, быть творцом своей жизни, непрерывно развиваться интеллектуально и нравственно, руководствуясь морально-этическими нормами добра и красоты, мышления и творчества, свободы и любви, истины и искренности.

В современных условиях учитель должен быть учителем новой формации – гуманистом, мастером, исследователем, методистом, новатором, фасилитатором, тьютором, акмеологом с непрерывным самосовершенствованием и творческим поиском. Учитель должен обладать новым мышлением. Новое мышление – это воспитанное напряженное внимание и способность им управлять; это активность созерцательного акта и развитое видение предметов и явлений, способность проникать в смысл происходящего вокруг; это фундаментальная и функциональная грамотность по обязательным предметам, наличие нравственной позиции и личной ответственности за истинность своей воспитанности, образованности, одаренности и этикетности. Учитель, обладающий новым мышлением, всегда имеет в виду кого-то другого: лицо, человека, личность, нацию, народ. Новое мышление всегда диалогично и эффективно во взаимодействии с предметом изучения, с ближайшим сообществом, а в итоге – с человечеством и его идеями, образами, мифами, метафорами, текстами, комментариями к ним. Важно формировать здоровый творческий интеллект. Творческая мысль не рождается в усталом мозгу; она требует размышления и долгого и всестороннего обдумывания. Замечательный артист, певец, композитор Олег Анофриев говорил: «С годами увеличивается количество знаний, человек мудреет. А мудреет – значит не торопится делать выводы... Человек, живущий творче-

ски бурной, полной жизнью, достаточно быстро устает. Необходима смена декорации. Лучший отдых – это смена деятельности. Так меня увлекает, что не замечаю, как проходит два-три часа».

Творческий учитель разумно использует свое время. Для формирования нового типа мышления нужны относительно свободные часы и смена деятельности.

Творчество – продуктивная форма активности и самостоятельность человека. Его КРР являются научные открытия, изобретения, создание новых произведений и т. д. Нами изобретена пирамида космоса развития творческой личности, изданы пособия (свыше 50), в их числе «Портфолио как технология систематизации и анализа деятельности ученика, учителя, кафедры и руководства школы. Портфолио ученика», «Некоторые вопросы управления школой: качество, мониторинг, эксперимент, этика, контроль», «Образовательные технологии», «Педагогическая поддержка и помощь» и др.

Что же такое «творчество» и «педагогическое творчество»?

*Творчество* – это:

- деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее (БСЭ)
- деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей... Оно имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью (Психологический словарь)
- социальное явление, связанное с преобразованием мира; это процесс, направленный на открытие мира и самого себя; преобразование деятельности, в результате которого создается новое и ценное
- способность адаптивно реагировать на потребность в новых подходах, способность осмысленно включать в жизнь что-то новое. Для того чтобы привести в движение свои силы, человеку необходимо поместить впереди себя какую-нибудь благородную цель, способную его зажечь (З. Ронин)
- поиск истины и проявление себя в ней. «Практика – критерий истины», так сказал Дэн Сяопин (КНР), мы дополняем:

«Истина есть сила ума, гибкость ума, выносливость ума, координация ума».

*Педагогическое творчество* – это процесс проектирования и созидания учителем своего опыта, направленного на совершенствование педагогического мастерства; оно эффективно лишь в системе целостной педагогической деятельности с включением всех видов образования и саморазвития учителя, а также научно организованного творческого поиска учителя; есть высшая форма активной и самостоятельной, духовно-практической и научно организованной деятельности учителя, связанной с проектированием и созданием учителем своего опыта по воспитанию, обучению и развитию учащихся, благодаря которым, все, что создается, отличается новизной, оригинальностью (Н. В. Кухарев).

Приоритетными проблемами развития педагогического творчества являются: диагностика (педагогическая, психологическая, но не медицинская), проектирование, моделирование, практика их осуществления, объективная оценка результатов творческой деятельности учителя; создание портфолио достижений учителя.

Педагогическое творчество имеет смысл, если оно разумное. Меры разумности – это гуманизация образования. Гуманизация образования – это прежде всего научно-методическое обеспечение разумной педагогической деятельности. Это и есть Педагогическое творчество. В этой связи осмысление необходимости развивать высшие общечеловеческие ценности в личности есть разум в широком смысле. Разум затихает, если учитель одинок в своем творчестве. Основу педагогического творчества составляет задача формирования подлинного гражданина. Только способность творчески осваивать социальную систему является надежной общественной гарантией свободного развития интеллектуальных, нравственных и эстетических способностей личности.

Творчество как процесс складывается из осознанных и неосознанных компонентов: постановка вопросов, мобилизация необходимых знаний, личного опыта, выдвижение гипотезы, определение путей и способов решения задачи, специальные наблюдения, эксперименты и научные исследования, обобщение получаемых фактов, оформление в виде логических образных, математических, графических, диагностических, технологических структур

Творчество предполагает тонкость наблюдения за явлениями, избирательное запоминание существенного, волевое и умственное напряжение, эмоциональный подъем, яркое воображение, а также имеет место догадки, предположения, логический анализ и синтез, прорыв в неизвестное. Главное думать и мыслить. Мыслить – это работа; нельзя мыслить, занимаясь другими делами. Высшая сладость – думать! Искать и записывать мысль. Важно уметь смотреть в свои собственные глубины, познать себя. Шлифовать свой наличный огромный талант. Образцами можно назвать Р. Нуртазину, О. Пак, Э. Шин, Н. Тифанциди, Н. Сагатову, И. Боровикову, Н. Коробкина, М. Абдилдабекова, С. Копбаева, К. Б. Балахметова, Г. Лукпанова, С. Исламгулову, М. Жадрину и др. (известные работники образования Алматинской области и г. Алматы не только в Казахстане, но и в России, Беларуси, Латвии, в других странах СНГ).

*Мастерство* в любой деятельности является качественным ориентиром, к которому надо стремиться. Мастерство – это высокое искусство в какой-либо области, а мастер – это специалист, достигший высокого искусства в своем деле (С. Ожегов). Педагогическое мастерство – высокий уровень профессиональной деятельности учителя. Внешне педагогическое мастерство проявляется в успешном творческом решении самых разнообразных педагогических задач, в эффективном использовании различных способов образовательной работы и достижение ее целей. Педагогическое мастерство – это функционирующая система ЗУН, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение задач воспитания, обучения и развития. В этом плане педагогическое мастерство есть выражение личности учителя, его возможностей и способностей самостоятельно, творчески, квалифицированно заниматься педагогической деятельностью.

*Педагогическое мастерство* (по Н. В. Кузьминой) – это:

- искусство управления классом
- искусство общения с классом
- педагогическая техника
- гуманистическое и научно-методическое мастерство
- профессиональная эрудиция.

Искусство педагогического управления классом – это умение

так организовать работу участников ОП и ВП, чтобы у них появилась мотивация, чтобы они сами трудились охотно, не боялись трудностей и затруднений, достигая успеха в воспитании и учении, создавая свое портфолио достижений, чтобы воспитание и обучение было эффективным, что определяется КРР. Важно знание учителем своих учеников – их личностных особенностей, их семей и семейных отношений, традиций, ритуалов, здоровья каждого ученика, умение учитывать индивидуальные особенности детей.

Искусство педагогического и интерактивного общения – это умение строить свое взаимодействие с классом так, чтобы оно было педагогически эффективным, осуществляя лично ориентированный, гуманно-личностный, акмеологический подходы, используя интерактивные средства и ИКТ.

Педагогическая техника – это элементарное актерское мастерство: умение владеть своим голосом, лицом, позой, мимикой, жестом; это арсенал педагогических средств, умений и навыков, при помощи которых учитель непосредственно осуществляет ОП. Эти средства индивидуальны, неповторимы, основаны на использовании своих сильных личностных качеств.

*Принципы педагогической техники* (по А. Гин):

- свобода выбора – всегда уравнивается осознанной ответственностью за свой выбор
- открытость – использовать открытые задачи; не только давать знания, но и показывать их границы; сталкивать учащихся с проблемами, решения которых лежат за пределами курса, в том числе и элективных курсов
- деятельность – освоение учениками ЗУН и ОУУН, организуемая преимущественно в смысловой форме деятельности
- обратные связи – регулирование контроля ОП с помощью развитой системой приемов обратной связи
- идеальности – максимально использовать возможности знаний, интересы учащихся с целью повышения результативности и уменьшения затрат в ОП и ВП

Две группы умений педагогической техники: умение управлять собой и умение взаимодействовать с учащимися в ходе ОП и ВП.

Педагогическое мастерство – это высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому учителю, работающему по призванию, любящему свое дело, своих воспитанников. Это синтез разнообразных качеств личности учителя, его научных, специальных, педагогических знаний и умений, позволяющих ему с помощью системы педагогических средств добиваться наилучших КРР в воспитании, обучении и развитии своих учеников.

Педагогическое мастерство – это не природный дар человека, хотя природные задатки, то есть то, что называется склонностями, способностями, призванием педагогической деятельности, во многом способствует овладению им. Педагогическое мастерство формируется и развивается посредством активного творческого педагогического труда на основе глубоких и разносторонних профессиональных знаний и умений, знаний в области педагогики и психологии, андрагогики и акмеологии, дидактики, методики и организации воспитания и обучения, умений применять их в практической деятельности.

*Мастер является  
службой творца,  
а мастерство – средствами  
творчества (самоактуализации).*  
А. Орлов

Учитель, мастерски владеющий эффективными, уже отработанными информационными и образовательными технологиями, но не стремящийся обогащать их собственными профессиональными находками, не сможет реализовать свой творческий потенциал. Нужна еще творческая инициатива. Необходим высокий уровень инновационной деятельности. В Законе РК от 03.07.2002 г. «Об инновационной деятельности» подчеркивается: «Инновационная деятельность – это деятельность, направленная на внедрение новых идей, научных знаний, технологий и видов продукции в различные области производства и сферы управления обществом, результаты которой используются для экономического роста и конкурентоспособности» Инновация, творчество и талант есть конечный реальный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде новой или усовершенствованной продукции (работы, услуги), нового или усовершенствованного технологического, образовательного процессов. Ценным является в инновационной деятельности развитие творческого мышления

работника образования как выражение единства познавательных процессов и умственных способностей. Творческое мышление учителя проявляется при решении задач, требующих интеллектуальной и инновационной инициативы, поиска новых способов действий, видоизменения ранее усвоенных приемов, учета при принятии решения конкретной образовательной, управленческой ситуации. Высокий уровень развития творческого мышления учителя и руководителя школы – важная психологическая предпосылка наиболее рационального и эффективного выполнения ими профессиональных обязанностей с правами и ответственностью на основе должностной инструкции. Это возможно при стремлении к оптимальным КРР, сохранении самоконтроля. Благодаря устойчивым мотивам и личностным установкам, всесторонней профессиональной подготовке и компетентности, готовности к образовательному и управленческому процессам, они могут наиболее творчески принимать решения и осуществлять инновационную деятельность, компетентностный подход и практические действия. Важным условием творческого мышления учителя и руководителя является быстрота, мобильность познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения и др.), умственных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации, рефлексии), форм мышления (понятий, суждений, умозаключений, культура работы с потоком информации). Это позволит им при достижении цели, реализации законодательных актов, нормативных документов, мероприятий избежать шаблона, механического перенесения прежнего опыта в новые ситуации, эффективнее использовать имеющиеся знания, переработать большой поток информации и выработать новые способы действия.

Важным критерием и показателем педагогического мастерства является стремление и умение учителя экономно расходовать учебное время – свое и участников ОП; искусство ставить перед учащимися образовательные задачи в возрастающей сложности, требующие самостоятельных решений, сообразительности для доступного поиска, активных умственных действий. Такие задачи вызывают и стимулируют творческий подход учащихся к ОП и ВП. Важным является проявление педагогического стиля, который формируется в процессе практической деятельности. Основ-

ные черты стиля – цельность, насыщенность СУМ, интерес учащихся к учебной деятельности, эмоциональный тонус, деловая атмосфера в сочетании с непринужденностью и естественностью. Положительный педагогический стиль – важнейший показатель педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство учителя характеризует *педагогический такт* – чувство меры, глубокое знание и понимание психологии учащихся, вдумчивость, внимательное и доброжелательное отношение к ним, проявляя ДЧО. Педагогический такт – это из области врожденных, а не приобретенных качеств учителя. Психолог Н. Б. Страхов (г. Саратов) определяет следующие *признаки (правила) педагогического такта*:

- естественность, простота обращения без фамильярности
- искренность тона, чуждая всякой фальши
- доверие к ученику без попустительства
- выражение просьбы без навязчивости
- рекомендации и советы без навязчивости
- воздействие в форме предложения, внушения и требования без подавления личности учащегося
  - серьезность тона в обращении, но без того, чтобы создавать натянутость обстановки
  - ирония, юмор без насмешливости, унижающей достоинство личности учащегося
  - требовательность без мелочной придирчивости
  - доброжелательность без заискивания
  - настойчивость без упрямства
  - деловой тон без раздражительности и холодности
  - последовательность в применении воспитательных воздействий без колебаний и необоснованной отмены требований; развитие самостоятельности без лишней опеки
  - быстрота ориентировки, современность воспитательного влияния без поспешности и опрометчивости решений
  - внимательность к ученику, без подчеркивания того, что учитель наблюдает за его поведением
  - спокойная сосредоточенность и уравновешенность в общении, исключая безразличие и ненужную возбудимость



• умение вести с учащимися беседу без поверхностного поучительства и морализирования.

**На заметку:**

1. Будьте всегда искренни! Когда вы искренни, вы духовно красивы. Когда вы красивы, вас любят. Когда вас любят, вы счастливы!
2. Старайтесь избегать слово «должен», заменив его словом «можешь».
3. Быть строгим без отчужденности, ласковым без приторности, без слабости, справедливым без придирчивости.
4. Закон гуманизма: ДДДДД – делай доброе дело для друга!

*Слагаемые педагогического мастерства (по В. А. Скакун):*

• Глубокое знание, владение предметом воспитания и обучения, педагогическая эрудиция, компетентность

• Уверенное владение современными методами, формами, средствами воспитания и обучения (интерактивность, технологичность, мультимедийность)

• Собственный индивидуальный стиль педагогической деятельности; системность в работе; высокий уровень педагогической техники

• Умение устанавливать нормальные взаимоотношения с учащимися; педагогический такт

• Развитое чувство нового, постоянная творческая активность; постоянное приучение, стимулирование учащихся активно, самостоятельно мыслить – анализировать, сравнивать, находить главное, доказывать, делать собственные выводы, применять полученные знания в различных ситуациях и условиях

• Не опекать учащихся по мелочам, стимулировать проявление настойчивости, воли, стремление довести работу до конца самостоятельно; уметь побуждать, а не принуждать; опора на положительные качества учащихся

• Всегда делать четкую установку на успех

• Развитые умения рационально проектировать, руководить, управлять ОП; объективный анализ и оценка своей деятельности и деятельности учащихся, конструируя ситуации для оценки их компетентности

- Способность формировать познавательный интерес учащихся к учению, развивать их мышление и память, вырабатывать умения и навыки учебного труда, развивать положительную мотивацию к учебному труду

- Умело сочетать контроль и самоконтроль учащихся в ходе ОП и ВП

- Постоянное совершенствование собственного педагогического опыта, педагогических ЗУН, педагогического мастерства.

**На заметку:**

1. Всякий художник стремится к гармонии, вкладывая в это понятие разный смысл и определение. Гармония духа. Гармония содержания и формы. Гармония непостижимого совершенства. Гармония сокровенного желания, мечты. То, что Абай называл «Онкей келисим» – «Сплошное созвучие, согласие»...

Прекрасный русский поэт Николай Заболоцкий обозначил гармонию аббревиатурой МОМ. Это означает: мысль, образ, музыка. Триада этих трех составляющих, как правило, отсутствует. Из казахских писателей гармонию мысли, образа, музыки мы встретим лишь у Абая и Ауэзова...

Гармония – редкий дар. Не всем она дана, но стремиться к ней надо (Герольд Бельгер).

2. Что должен иметь учитель, чтобы быть учителем?

«Первое – талант. Талант с образованием, с эрудицией. Второе – совесть, чтобы стыдиться самому перед собою. Третье – простоту. Пусть не гениальную, как у Пушкина, и Абая, Сухомлинского и Нуртазиной, но простоту человеческую, чтобы быть понятным другим... Четвертое – интуицию. Чего не видят другие, увидеть и познать. Пятое – труд, чтобы постоянно совершенствоваться. Шестое – дух. Всегда держать себя духовно богатым» (М. Макатаев). (Слова Макатаева относятся к поэту, но мы перефразировали на учителя, частично дополнив).

3. Без впечатлений, восторгов, вдохновения, без жизненного опыта – нет творчества (Дм. Шостакович).

4. Интуицию можно развить, если человек учится полностью отдавать себя творческой задаче и исключает переоценки себя (самовосхищение, высокомерие) и недооценки себя (сомнение в себе, чувство неполноценности). Четыре нормальных чувства себя: самоуважение, уверенность в себе, внутреннее удовлетворение, внутренняя свобода – не являются вечным достоянием.

*(Продолжение следует).*

## ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

**Бобрышева И. В.,**

старший преподаватель

Волгоградского государственного педагогического университета

Происходящие в мире политические, социокультурные, духовные и экономические преобразования привели к тому, что общество занято сегодня фундаментальным пересмотром своих движущих социальных механизмов. Речь идет прежде всего о переходе к гуманитарной модели социального развития, что требует изменений и в системе образования как основного фактора обеспечения культурного сдвига – неперемного условия обновления социально-экономического уклада и всех аспектов жизнедеятельности общества.

Основные тенденции развития современного образования связаны с его гуманитаризацией и гуманизацией. Образование сегодня понимается как «путь и форма становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории» (В. И. Слободчиков). В качестве культурно-образовательного идеала сегодня выступает «человек культуры» (В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, Е. А. Ямбург), человек с развитыми формами культурной, исторической, духовной идентификации (В. И. Слободчиков), человек как носитель «культуры достоинства» (А. Г. Асмолов), «диалогичный человек» (С. Б. Белова). «Сущность и цель так понятого образования – это действительное развитие общих, родовых способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления. В этом своем качестве образование действительно может выступить одним из важнейших факторов социального прогресса и духовного обновления мира человека; условием динамичности, ускорения процессов развития в различных сферах общественной жизни; мощным инструментом становления общества – как общества образовательного, в котором само образование станет личностно значимым, а образованность – общественной ценностью и национальным достоянием. Неудивительно, что сейчас в науке усиливается поиск и принципиально нового содержания образования и

принципиально нового **педагогического профессионализма**, которые действительно обеспечивали бы развитие базовых способностей личности в образовательных процессах» [7]. Это означает, что современная школа нуждается в новом типе учителя – таком профессионале, который способен выйти за рамки предметоцентрированности и обеспечивать саморазвитие ребенка как целостной личности, как носителя культуры и субъекта жизнедеятельности. Иначе говоря, речь идет о гуманитарно-педагогической компетентности современного учителя как базовой составляющей его профессионализма и мастерства.

На основе анализа, проведенного нами в рамках нашего исследования, можно сделать вывод: современные выпускники педагогических вузов, в подавляющем большинстве, не владеют компетентностью, предполагающей гуманитарное знание и связанной с пониманием сложной динамики субъективной реальности. Имеется в виду гуманитарно-педагогическая компетентность, дефицит которой подтверждают многие факты. В частности, этим объясняется то, что многие инновационные идеи и прогрессивные образовательные технологии не реализуются на практике (С. В. Белова, В. В. Сериков). В российских школах наблюдается затянувшийся «кризис инновационного движения», связанный с нерешенностью вопросов субъективного характера [4].

Учителя, признавая необходимость ориентации педагогического процесса на конкретного человека, продолжают оставаться в плену знаниево-просветительских методов и средств. Среди причин такого положения дел, по данным исследования, является то, что учителя-предметники не могут адекватно работать в пространстве субъективной реальности человека как пространстве совместно-распределительной деятельности, со-бытийной общности и рефлексивного сознания. Большую трудность для них составляют понимание ученика как «отдельного экземпляра, частности, исключения» и владение рефлексивным системно-ситуационным анализом образовательной ситуации (М. А. Гусаковский), которая имеет сложную внутреннюю и внешнюю структуру. На каждом уроке возникает «от 25 до 150 ситуативных положений психологической несовместимости педагога и детей» (В. Б. Ольшанский), с которыми многие учителя не умеют конструктивно справляться. В этих

условиях «типичный педагог средней школы, не вполне удовлетворенный процессом своего труда... весьма удовлетворен самим собой» (А. А. Овсянников, В. С. Шувалова). Все это позволяет сделать вывод о недостаточном уровне профессионализма современного учителя, который определяется прежде всего наличием гуманитарно-педагогической компетентности.

Сложившаяся практика профессиональной подготовки будущих педагогов не обеспечивает формирования у них гуманитарной компетентности. Будущему учителю важно в процессе профессиональной подготовки не просто изучать свою специальность (предметную деятельность), а познавать собственное «внутреннее» духовное знание и формировать способность «работать» с переживанием ребенка [5]. Учебная деятельность в традиционной системе педагогического образования, как справедливо замечает А. А. Вербицкий, оказывается «нейтральной» по отношению к предмету будущей профессиональной деятельности. В результате такого обучения «мы имеем (в лучшем случае) знатоков, эрудитов в конкретной области знания, но не субъектов целостной педагогической деятельности» (В. И. Слободчиков). Оказываясь в школе, выпускник вуза на несколько лет проваливается в «яму адаптации». Он знает учебный предмет, но не умеет педагогически целесообразно работать с конкретным человеком.

В педагогике неоднократно ставились вопросы о профессиональном обеспечении проблемы производства и воспроизводства человечности и человеческого. Это отражено в исследованиях, посвященных особенностям становления профессионального сознания педагога и будущего учителя (Г. В. Акопов, И. В. Вачков, Л. М. Митина, Д. В. Ронзин, В. И. Слободчиков и др.), разным видам и уровням его компетентности (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. В. Сериков и др.), субъектности (Н. М. Борытко, И. А. Колесникова, О. А. Мацкайлова), диалогичности (С. В. Белова), рефлексивности (И. В. Вачков и др.). Подчеркивается необходимость освоения педагогами актуальных и инновационных профессиональных компетенций (С. Г. Молчанов). Признавая важность формирования у учителя профессиональной компетентности (В. Н. Введенский и др.), которая, в свою очередь, включает коммуникативные, интеллектуально-педагогические, информационные, управленческие и другие виды компетентностей, мы выделяем то, что является их

«базой», «ядром», в некотором смысле «гуманитарным маркером».

Не вызывает сомнения, что требования к профессионализму педагога в рамках одной модели образования (предметоцентрированной) не будут соответствовать требованиям к профессионализму педагога в рамках другой модели (гуманитарной).

Так для гуманитарной модели образования «... существенно, чтобы профессиональная компетентность была верна гуманитарной природе педагогического процесса, была бы «гуманитарно адекватной» ему, то есть по Г. С. Батищеву, способствовала движению навстречу многомерной сложности субъективного мира человека, не наносящей ущерба своим схематизмом упорядочения», – пишет Ю. В. Сенько. Такое движение не может быть задано снаружи, сверху. Профессиональная компетентность не является статичной, это не набор неких застывших компетенций. Она как динамическая система обнаруживает тенденцию к развитию, которое «...не исчерпывается схемой «больше – меньше», а характеризуется в первую очередь наличием качественных новообразований» [3: 247]. Профессиональная компетентность в гуманитарной модели образования как выражение духовно-практического отношения педагога к процессу образования и его непосредственным участникам (к себе и Другому) будет выступать как совместное проектирование и практическое воплощение процесса образования в поисках смысла. В такой ситуации педагогический процесс строится на гуманитарных основаниях другодоминантности, диалогичности, рефлексивности, метафоричности, понимания. Они же являются принципами стиля нового педагогического мышления. Построение образовательной практики на этих основаниях является показателем профессиональной компетентности педагога, но самое главное – способно гуманитарно определить отношение «учитель–ученик», «преподаватель–студент», внести в него гуманитарные, то есть человеческие, основания. При этом социально ролевое воздействие преподавателя на студента заменяется их личностным (и в этом плане равноправным) взаимодействием» [6]. Речь, по сути, идет о гуманитарно-педагогической компетентности.

Гуманитарно-педагогическая компетентность учителя – это интегральная профессионально-личностная характеристика педагога, которая предполагает его способность и готовность обеспе-

чивать становление самосознания ученика, его субъектность в культуре в условиях адекватного взаимодействия с субъективной реальностью. Иначе говоря, под гуманитарной компетентностью педагога мы понимаем его умение учитывать в своей деятельности сложную человеческую природу (субъективную реальность) и обеспечивать формирование базовых, родовых способностей человека (способности самосознания, способности к саморефлексии и культуротворчеству, умение встать в субъектно-диалогическую позицию), а также готовность адекватно и конструктивно разрешать в образовательной ситуации, содержащей межличностные и внутриличностные противоречия, проблемы и задачи субъективного характера. Педагогические задачи гуманитарного типа связаны с созданием условий для личностной свободы, саморазвития и самореализации каждого конкретного ученика, с обеспечением становления его самосознания.

Таким образом, гуманитарно-педагогическую компетентность учителя в самом общем виде мы определяем как готовность и способность педагогически целесообразно работать с ребенком как «человеком» – его целостностью, уникальностью (субъективной реальностью) и внутренними эмоционально-психическими, интеллектуальными, коммуникативными, ценностно-смысловыми структурами. Необходимо иметь чутье (или эту самую компетентность), чтобы при взаимодействии с ребенком видеть и понимать его нужды, помогать ему решать внутренние проблемы роста и развития. В любом случае имеется в виду забота о сохранении его человеческой целостности, поддержке его личностного достоинства и обеспечении опыта рефлексии (самоосознавания), которого ему недостает. Педагогически целесообразно работать означает воспитывать, обучать и развивать в соответствии с принципом «не навреди», на основе достаточности ресурсной («питательной») образовательной среды и с учетом внутренней проблематики ребенка. Вполне понятно, что перед будущим педагогом стоят в данном случае как минимум три главные задачи.

Первая задача заключается в психологической поддержке обеспечения саморазвития ребенка, поддержке сильных сторон его личности и обеспечении личностной свободы. Данная задача, по-другому определяется как соответствие принципу гуманитар-

ности. Если же учитель всеми способами подавляет личность ученика, снижает его самооценку, манипулирует его сознанием и поведением, то мы будем считать, что он не следует данному принципу. Предполагается в данном случае осуществление таких педагогических действий по отношению к ученику, которые согласуются с природой конкретного ребенка, его уровнем готовности к образовательному процессу и которые направлены на приобщение его к культуре (единство природосообразности и культуросообразности). Учебный предмет здесь выступает лишь средством, «поводом» для становления человечности ребенка.

Вторая задача учителя – создать образовательную среду гуманитарной культуры (культуры духовно-нравственных, диалогических, ценностно-смысловых отношений). Среди показателей недостаточной ресурсности такой образовательной среды можно выделить: отсутствие лично значимой для ученика информации; непредоставление ребенку определенных инструментов работы с собственным внутренним миром; низкий уровень знаний о человеке и общей культуре учителя; непонимание им собственных внутренних процессов и последствий своих реакций; непредоставление возможностей ребенку для его самораскрытия и самореализации. Яркий пример отсутствия такой среды на уроке: учитель «не замечает» страхов и тревожности детей, давит на них своим авторитетом, не дает знаний об устройстве «воспринимающего аппарата», не разбирается вместе с учеником с его проблемами непонимания какой-либо информации.

Третья задача предполагает учет внутренней проблематики ребенка, согласование внешнего образовательного процесса с конкретной динамикой саморазвития. Здесь важно понимание объективности внутренних и внешних процессов. Одна сторона медали – когда учитель помогает детям изучать предмет в последовательности развертывания его содержания (от простого к сложному), когда обеспечивается познавательная деятельность ученика. Другая сторона – когда педагог понимает иерархию внутренних потребностей ребенка и действует в соответствии с ней. Например, если познавательная активность низкая, то, чтобы обеспечить ее повышение, необходимо помочь ученику решить насущную внутреннюю проблему, мешающую быть активным на



уроке. Это, возможно, страх перед оценкой, переживания по поводу конфликтов в своей семье или тревожность, которая возникла на почве взаимоотношений со сверстниками. Не следует в данном случае узнавать об этих проблемах и тем более «обнародовать» их. Надо о них просто помнить. Они, по сути, схожи у всех и связаны с потребностью каждой личности в безопасности и любви («меня принимают», «я есть»), доминировании и успехе («у меня есть мое пространство»), действии и самореализации («я могу»), уважении и самоуважении («я хороший»). Речь идет о закономерностях выстраивания нескольких ситуаций, которые в совокупности составляют целостность той или иной образовательной ситуации. Их последовательность продиктована логикой развертывания субъективной реальности (уникальности внутреннего мира присутствующих). Научное обоснование этой последовательности дано в исследованиях, посвященных текстуально-диалогическому принципу образования [1, 2].

Рассмотренные нами задачи затрагивают три объекта, которые держит в поле зрения современный педагог, – цель, содержание и процесс образования. Напомним, что для гуманитарной модели образования характерны цели, связанные с развитием базовых, родовых способностей человека (в частности, способности к рефлексии и диалогу). Содержание образования включает в себя опыт самопознания и самосознания ученика, совокупность материала, обеспечивающего ориентировку в субъективной реальности – мире ощущений, эмоций, чувств, отношений, смыслов. Опыт такой ориентировки ученик накапливает, когда он имеет возможность взаимодействовать с любым сообщением (словом учителя, информацией учебника, собственным поведением и продуктом деятельности) как с «текстом», у которого есть автор и адресат. Образовательный процесс предполагает, как мы уже показали, постепенное проживание учеником разных ситуаций и анализ своих позиций. Обобщая сказанное, мы можем выделить основные умения учителя, свидетельствующие о его гуманитарно-педагогической компетентности. Это умения: устанавливать межличностный контакт с учеником; адекватно «прочитывать» эмоции, поведение, личностные проявления ученика; поддерживать уверенность ученика в себе; открыто предъявлять детям контекст своего мышления, поведения и дея-

тельности; изучать и учитывать ситуацию развития конкретного ребенка; обеспечивать ему личностную безопасность, внутреннюю свободу и право выбора; соблюдать баланс прямой и обратной связи, создавать систему договоренностей с учеником; стимулировать интерес ученика к собственному внутреннему миру, личностной позиции; работать со структурами мышления (мыслеобразами) ученика, его ценностно-смысловой сферой; выстраивать образовательный процесс в соответствии с последовательной актуализацией разных позиций ученика («собеседника», «мыслителя», «ученика–заказчика образования», «деятеля», «эксперта»); понимать себя как «педагогический инструмент» и совершенствовать его.

Анализ точек зрения авторов, придерживающихся понимания компетентности как знаний в действии, позволил нам обобщенно представить ее компонентный состав.

В структуре гуманитарно-педагогической компетентности выделяются когнитивно-герменевтический, мотивационно-ценностный, коммуникативно-поведенческий, деятельностьно-творческий и рефлексивно-управленческий компоненты. Под компонентом в данном случае мы понимаем умение осуществлять определенный вид педагогической деятельности, характеризуемый способами его владения. Выделенные компоненты в единстве образуют основу формирования гуманитарно-педагогической компетентности будущего учителя, позволяют выявить динамику ее развития и проводить корректировку тех или иных показателей (см. табл.).

Таблица. Структура и содержание гуманитарно-педагогической компетентности учителя

Структурные компоненты гуманитарно-педагогической компетентности	Содержание компонента гуманитарно-педагогической компетентности
1. Мотивационно-ценностный	1. Принятие ценности человека как субъективной реальности. 2. Признание значения внутренней свободы личности и его индивидуальной эволюции сознания. 3. Ценностное отношение к гуманитарным смыслам образования, готовность ее реализовывать в профессиональной деятельности. 4. Потребность в поддержке саморазвития личности, становления ее целостности. 5. Желание личностного и профессионального самосовершенствования

<p>2. Когнитивно-герменевтический</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знание специфики гуманитарного знания как основы саморазвития человека.</li> <li>2. Понимание особенностей функционирования «био-психо-социально-духовной системы» человека, динамики развития его самосознания.</li> <li>3. Знание законов и закономерностей развития образования как субъективной реальности.</li> <li>4. Представления о логике развертывания образовательной ситуации конкретных учащихся и всей группы с позиции субъективности.</li> <li>5. Знание о закономерностях становления личности как субъекта образования и носителя культуры.</li> </ol>
<p>3. Коммуникативно-поведенческий</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умение устанавливать контакт с Другим, выстраивать паритетные, конструктивные отношения с собеседником.</li> <li>2. Умение эмпатически слушать Другого.</li> <li>3. Умение предьявлять контекст своего мышления, поведения, деятельности и «читать» контекст ученика. Культура общения.</li> <li>4. Способность личноно влиять на ценностно-смысловую сферу личности не вмешиваясь в нее.</li> <li>5. Поддерживать (стимулировать) отношения открытости и доверия в общении.</li> </ol>
<p>4. Деятельностно-творческий</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умение работать с рефлексивными структурами ребенка.</li> <li>2. Умение проводить диагностику готовности ребенка к формированию опыта саморефлексии, самопознания, самоуправления.</li> <li>3. Способность проектировать образовательный процесс на основе текстуально-диалогического принципа.</li> <li>4. Умение создать учебное занятие и другой творческий продукт деятельности как «произведение искусства» в соавторстве с учеником.</li> </ol>
<p>5. Рефлексивно-управленческий</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умение осуществить адекватный анализ своих действий и продуктов собственной деятельности (провести гуманитарную экспертизу).</li> <li>2. Умение провести ревизию и оценку своих ценностей и смыслов и установить зависимость от них результата своего труда.</li> <li>3. Навыки управления на основе гуманитарной экспертизы процессом совершенствования своего профессионализма. Аутотренинг.</li> </ol>

Понимание образовательной ситуации студента, особенности студенческого возраста с позиции периодизации субъективной реальности, а также эмпирические данные, полученные в ходе бесед, тестов, интервью и опытно-экспериментальной работы со студентами разных курсов педвуза, позволили выявить критериальную базу формирования гуманитарно-педагогической компетентности. Она касалась опыта «гуманитарной ориентировки» в трех направлениях: диалогическое общение, текстуально-диалогическая технология, профессиональное сознание (самосознание) будущего учителя. Выделены следующие показатели сформированности гуманитарно-педагогической компетентности, которые включают в себя совокупность способностей: определять в педагогической практике проблемы и противоречия субъективного характера; вы-

страивать вопросно-ответные отношения с собеседником (преподавателем, другим студентом, своим учеником); конструктивно взаимодействовать с Другим в условиях внутриличностного и межличностного конфликта; осознавать (видеть в контексте, понимать связи) субъективные смыслы образования; создавать образовательные ситуации в логике развития субъективной реальности; переводить безличный материал учебного предмета в текст; диагностировать готовность личности к культуротворчеству; регулировать свое психофизическое состояние в соответствии с профессиональными задачами; осуществить рефлекссию своей деятельности; проектировать программу своего профессионально-личностного развития на основе гуманитарного базиса.

Учебная деятельность студента в системе гуманитарного образования, направленная на формирование способности диалога с собой как автором образования, обусловлена, с одной стороны, особенностями обучения в высшей школе (как очередном этапе профессионального образования), с другой – спецификой субъективной реальности на этапе кризиса юности. Познание студентом собственного процесса субъективного восприятия – видения, интерпретации, понимания, создания и оценки ценностно-смыслового содержания предмета – сопряжено, с одной стороны, со многими объективными факторами, возникающими в образовательной ситуации, с другой – с факторами индивидуально-субъективного развития молодого человека. Следовательно, любая образовательная ситуация в контексте гуманитарной модели образования будет рассматриваться в единстве двух ее аспектов – объективного и субъективного (как две стороны – внешняя и внутренняя).

По результатам диагностики и опытно-экспериментальной работы было выявлено несколько групп студентов (независимо от курса обучения), имеющих разные уровни сформированности гуманитарно-педагогической компетентности. К первой группе (*начальный уровень*) относятся студенты, которые не находятся в контакте с преподавателем, однокурсниками и учебным предметом, не умеют формулировать свою позицию в образовании и описывать свое отношение к себе как автору образования; не могут описать свой контекст мышления, поведения и деятельности; не проявляют инициативы и не отличаются самостоятельностью в

изучении предмета. Второй группе (*низкий уровень*) соответствуют студенты, которые умеют видеть и называть свою позицию (роль) на занятии, описывать свое отношение к учебному процессу, к учебному материалу, к преподавателю, к себе как автору образования. К третьей группе (*средний уровень*) относятся студенты, которые способны объяснить контекст своего мышления, поведения и деятельности; умеют описать причины тех или иных актов своей учебной и будущей профессиональной деятельности. Четвертая группа (*высокий уровень*) – это студенты, которые умеют самостоятельно и осознанно выбрать вид деятельности на основе понимания задач своего развития, создать продукт творчества и описать себя как автора этого продукта; провести экспертизу характера своей учебной и будущей профессиональной деятельности и адекватно оценить свою роль в самообразовании.

На основании анализа специфики субъективной реальности студентов и преподавателя, выделенных групп, а также понимания особенностей текстуально-диалогической учебной деятельности была разработана технология формирования гуманитарно-педагогической компетентности будущего учителя. В исследовании описаны ее составляющие: компоненты и показатели формирующейся компетентности как интегральной личностно-профессиональной характеристики; типы образовательных ситуаций и педагогических средств; критерии учебно-профессиональной деятельности; формы гуманитарного текста как предметной области образования; этапы формирования исследуемой компетентности; результаты.

Выявлено, что процесс формирования гуманитарно-педагогической компетентности будущего учителя представляет собой развертывание образовательных ситуаций текстуально-диалогического характера в их единстве внешнего (объективного) и внутреннего (субъективного) аспектов. Технология формирования данной компетентности предполагает проявление и рефлексию студентами собственных ролей «ученика» и «учителя» в условиях последовательной смены позиций «субъекта общения», «субъекта познания», «субъекта саморазвития», «субъекта деятельности», «субъекта экспертизы» на разных этапах образовательного процесса.

Особенности технологии формирования гуманитарно-педагогической компетентности определяются спецификой развития субъективного восприятия студентов в условиях становления в педагогическом процессе со-бытийной общности и отражает последовательность ситуаций «Диалог студента с собой как субъектом своего образования» и «Диалог студента с собой как субъектом педагогической профессии».

Для каждого этапа образовательного процесса характерна своя ведущая ситуация. Для «коммуникативно-герменевтического» (1-й этап) – ситуация диалогического общения. Здесь ставилась цель формирования опыта диалогического общения. В такой ситуации студенты познают учебный предмет, его гуманитарное содержание посредством диалога. Иначе говоря, вступая в контакт с Другим (преподаватель, однокурсник, будущий ученик), с собой (самоидентификация, автор текста, будущий учитель и т. д.), студент не просто осваивает позицию Собеседника в ситуации общения (обращая внимание на объективные и субъективные факторы, выделяя субъективную составляющую конкретной ситуации), но и приобретает опыт диалогического общения, необходимый для постижения гуманитарного содержания предмета. На первом этапе использовались методы: самодиагностики и самоисследования личности на основе модели «спиральной динамики»; «кейс-стади». Метод case-study, называемый методом конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) позволяет проводить активный проблемно-ситуационный анализ. Он основан на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Метод конкретных ситуаций относится к неигровым имитационным активным методам обучения. Его непосредственная цель – совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение. В конце первого этапа, который длился примерно один-два месяца, у студентов значительно снизилась агрессивность и тревожность, вырос интерес к предмету, внимание к учебному материалу и преподавателю, прекратились пропуски занятий без уважительной причины, улучшились достижения по предмету (по результатам рейтинга).

Для «когнитивно-технологического» (2-й этап) характерна си-

туация осуществления текстуально-диалогической педагогической деятельности. Целью здесь было формирование опыта культуротворческой деятельности. Ключевым вопросом здесь был вопрос о возможности гуманитарного изучения учебного предмета (специальности) и владения текстуально-диалогической формой его преподавания. Студенты учились описывать свою позицию «деятеля культуры», свои мыслительные процессы и понимать собственные возможности в познании и преобразовании предмета. Велась проектно-творческая деятельность студентов и их внутреннее наблюдение за этой деятельностью. Они учились создавать и называть продукты собственной учебной деятельности, описывать свою позицию «деятеля» (носителя культуры). Применялись приемы-задания «Самооценка», «Экспертиза», «Портфолио будущего учителя». К концу второго этапа у студентов наблюдались умения не только создавать собственный творческий продукт, авторский текст, но и определять какой из них является бытийным, а какой рефлексивным, что свидетельствует о сформированности компонента гуманитарно-педагогической компетентности.

Для «рефлексивно-управленческого» (3-й этап) – ситуация педагогической рефлексии. Целью этого этапа было формирование опыта саморефлексии. В условиях ситуации «Диалог с Учителем самого себя» студентам предлагалась возможность проявить свою способность быть самостоятельными, искать свои цели и задачи (свой «замысел») конкретного учебного занятия и в целом образования. Студенты учились искать «собственные» вопросы к изучаемой теме, к автору текста, позволяющие обнаруживать свои истинные потребности, ценности и цели. Использовались педагогические приемы, «Контракт», «Мой вклад в теорию вопроса», «Вопрос преподавателю (автору учебника, великим педагогам прошлого)», «Мой вопрос самому себе», «Мое название лекции (семинара)», «Образ моего профессионального будущего». На третьем этапе использовались методы: тренинг развития профессионального самосознания; нарративного анализа; создания авторского урока и «Программы профессионального роста».

К концу третьего этапа студенты не только могли четко формулировать свой образовательный запрос, поставить перед собой цель и задать преподавателю вопрос по поводу своего образова-

ния, но и выстроить программу своего личностного и профессионального саморазвития.

Результатом опытно-экспериментальной работы явились следующие показатели. У студентов существенно вырос познавательный интерес к предмету, к своей учебной деятельности и профессии. Они проявляли самостоятельность, инициативу, творчество на учебном занятии. Существенно снизилось количество ситуаций межличностных конфликтов, студенты могли открыто заявлять о своих ощущениях, эмоциях, переживаниях. Они умели поставить перед собой учебные цели и формулировать свои вопросы к преподавателю. Улучшилось качество продуктов их учебной деятельности. Они адекватно оценивали продукты своей деятельности, могли проанализировать свою работу на занятии, описать себя как студента и будущего педагога-профессионала.

В ходе формирующего эксперимента установлено, что в условиях обучения студентов пониманию гуманитарных оснований профессионально-педагогических действий развитие гуманитарно-педагогической компетентности может достичь более высокого уровня. Проведенное исследование в контрольных группах опровергло установки о зависимости успешности формирования гуманитарной компетентности от уровня когнитивного развития студентов и от изначального уровня готовности к освоению профессии педагога. На основании вышеизложенного есть основания полагать, что развитие гуманитарно-педагогической компетентности у студентов педагогического университета, освоивших текстually-диалогическую образовательную технологию, осуществляется более эффективно и обеспечивает достижение нового качества подготовки будущего учителя.

#### Литература

1. Белова С. В. Диалог основа профессии педагога. Учебно-методич. пособие. – М. 2002. – 148 с.
2. Белова С. В. Педагогика диалога: теория и практика построения гуманитарного образования. – М.: АПКИПРО, 2006. – 380 с.
3. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч. в 6 т. Т.4. – М., 1984.
4. Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы «круглого стола» «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций»/ Т. В. Абрамова, О. Н. Подколзина, А. З. Лазуткина и др. – М.: Народное образование, 2004. – 272 с.
5. Краснокутская О. А. Эстетическая подготовка будущих учителей к развитию эмоционально-чувственной сферы младших школьников средствами музыкального искусства // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 4. С. 69–76
6. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций. – М.: Academia, 2000. – 240 с.
7. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. – Биробиджан: БГПИ, 2005. – 272 с.



## СОЦИАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

**Исламгулова О. Ф.**,  
магистр психологии, коуч

Жизненный путь человека представляет собой сложную многокомпонентную структуру, которая включает в себя множество различных сфер. Естественно, далеко не все проявления жизни человека открыты для понимания как ему самому, так и стороннему наблюдателю. Но существуют такие сферы жизнедеятельности человека, в которых проявляется его индивидуальность, и мы можем ее увидеть, проанализировать и оценить. К таким проявлениям относится профессиональная и социальная сфера деятельности личности. Эти две сферы взаимосвязаны и так или иначе влияют друг на друга. По разным причинам профессиональная и социальная сферы деятельности у каждого человека развиты неравномерно. Зачастую опыт человека при становлении его как профессионала переносится на его социальную жизнь, то есть происходит профессионализация или деформация личности. Особенно это касается профессий, средством труда которых является постоянное межличностное общение. В таких профессиях человеку приходится постоянно общаться, взаимодействовать, обмениваться информацией с другими, совершенно разными людьми, воздействовать на людей, испытывать их влияние на себе, обдумывать и выстраивать поведенческие стратегии т. д. Поэтому в профессиях типа «человек – человек» крайне важным для успешной реализации себя как личности и как профессионала является максимально равное развитие профессионального и социального мышления. Но часто между этими сферами жизнедеятельности личности происходит разрыв, то есть часто случается, что социальное и профессиональное мышление развито в личности неравномерно, а иногда одно может поглотить другое. Профессионализация человека распространяется и на личностные, и на эмоциональные и когнитивные характеристики личности. А при недостаточном развитии профессиональной сферы человек никогда не станет мастером, профессионалом. При чрезмерной профессионализации личности в ущерб социальной сфере могут возникать проблемы, связанные либо с профессиональной

деформацией личности, с синдромом эмоционального «выгорания», что также влияет на профессионализм. Таким образом, важным фактором развития личности профессионала, особенно в профессиях типа «человек – человек», является не только усвоение и применение профессионально значимых знаний, умений и навыков, но и активная гражданская позиция, умение адекватно интерпретировать события, происходящие в обществе, способность понимать и решать социальные проблемы, которые сегодня затрагивают как общество в целом, так и каждого человека.

В последние несколько лет в психологии активно разрабатывается понятие «социальное мышление». Появление проблематики социального мышления обусловлено тем, что на современном этапе развития общества людям очень часто приходится принимать важные решения, осмысливать свою жизнь, планировать и прогнозировать будущее, видеть социальные проблемы не формально, а подходить к ним творчески, принимая нешаблонные решения. Большое значение здесь имеет развитие способности к глубокому осмыслению, анализу и переосмыслению своего опыта в различных областях, а также обоснованию собственной мыслительной деятельности.

Реализация личностного подхода в исследовании познавательного отношения к миру (или проблеме «социального мышления») посвящен ряд работ К. А. Абульхановой-Славской (1, 2). Акцентирование роли личностных факторов, в первую очередь социально-психологической позиции личности, позволило получить описание личностных типов мышления, каждый из которых соединяет в себе личностные и когнитивные характеристики субъекта деятельности. Мышление представлено как креативность человека, то есть способность к творчеству, способность или неспособность мыслить. Такой подход подчеркивает важность связи мышления с практикой, которую осуществляет реальный человек, важность его собственного восприятия жизненных проблем, которое, в свою очередь, будет зависеть от его личных особенностей, его мировоззрения и ценностей. «Мы рассматриваем сознание и мышление как обобщение личностью того способа жизни, которого *она сама* сумела достичь в конкретных социальных условиях. Речь идет о том, насколько субъект «пользуется» своим мышле-

нием, «загружает» его, о регулярности интеллектуальных занятий (конечно, определяемых физическим или умственным характером труда, но в первую очередь – самой личностью)» (2).

К. А. Абульханова-Славская отмечает важность мышления, отвечающее практической потребности, так как практическая жизнь людей есть не только деятельность по преобразованию мира, производству предметов. Она включает общение и взаимодействие людей. Поэтому ум человека должен направляться не только на познание закономерностей природы, на совершенствование техники, но и на познание другого человека.

Она определяет исследовательскую область модели социального мышления личности не как личностные особенности процесса мышления, а «мы относим мышление личности к *психосоциальным* явлениям, рассматривая его не как имманентную характеристику личности, а как психический, личностный продукт, скорее – функциональный «орган» ее жизни в данном обществе. В отличие от социальной психологии, мы исследуем не массовое сознание, не межличностные, интерактивные процессы, а *мыслящую личность*» (2).

К. А. Абульханова-Славская подчеркивает, что предметом мышления личности является вся *социальная действительность* в совокупности социальных процессов, событий, ситуаций, отношений и поведения людей, их личностей, а также ее собственная жизнь. Социальное мышление личности зависит от ее социальной и жизненной позиции, осуществляется в единстве с ее действиями и поступками (или их немного предваряя, или следуя за ними), но в целом выражает обобщение найденного личностью способа жизни».

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, логика социального мышления нацелена на то, чтобы связать познание с деятельностью, с практическим преобразованием действительности. «Посредством социального мышления личность вырабатывает систему взглядов на действительность, осуществляет определенную теоретизацию способа жизни в своей концепции жизни и в своем внутреннем мире» (2). Она выделяет функциональные образующие социального мышления (процедуры) – *проблематизация, интерпретация, категоризация и репрезентация*.

*Проблематизация* – свидетельствует о творческом, преобразующем, конструктивном характере мышления. Сама постановка проблемы, то есть ее обнаружение, формулирование, определение, является самой сложной интеллектуальной деятельностью. Таким образом, творческие личности обладают существенными для этого интеллектуальными качествами: они не боятся сложности, противоречивости, неясности, могут удерживать множество данных в своем сознании в еще не определенном, неупорядоченном состоянии.

К. А. Абульханова-Славская связывала способность личности ставить социальные проблемы, проблемно относиться к действительности с уровнем развития ее интеллекта, познавательной мотивацией и общей интеллигентностью, и личной значимостью этих проблем. Такие особенности социального мышления, как привычка к интеллектуальной поспешности, категоричности, упрощенности часто проявляются на личностном уровне, в чем и проявляется своеобразная «беспроblemность» индивидуального мышления.

Здесь нужно рассмотреть исследование Г. Э. Белицкой, где она сопоставляла общепсихологические характеристики мышления с данными по уровням социальной адаптированности и личностного осмысления социальных проблем. Результаты ее исследования следующие: 1. Низкий уровень сформированности абстрактного мышления делает невозможным рассмотрение проблем социальной действительности на высоком уровне проблемности, даже при успешной социальной адаптированности. 2. Высокий уровень сформированности абстрактного мышления обуславливает включение механизмов осмысления проблем социальной действительности.

Белицкая Г. Э. по итогам проведенного исследования определила типы личностного осмысления социальных проблем:

«*Стереотипизированный*» характеризуется такими особенностями: а) наличием «стандартизации» в констатации социальных проблем; б) неумением определить причины возникновения даже личностно значимых проблем; в) отсутствие четкого представления о критерии различения проблем на актуальные и перспективные; г) отсутствие ясного представления о смысле, содержании названных проблем; д) отсутствие способности предложить конст-

руктивное решение даже лично значимых проблем; е) неумение прогнозировать на длительный период развитие проблемной ситуации; ж) умозрительное, лично не отнесенное осмысление социальных проблем. В данном типе личного осмысления социальных проблем основополагающим признаком является отсутствие в сознании личности представления о себе как о субъекте социума и восприятие общества как объекта (отсутствие активной личностной позиции). «Я – объект, общество – объект».

Для «*созерцательного*» типа характерно: а) умение анализировать социальные проблемы на высоком теоретическом уровне с учетом исходных противоречий, причинно-следственных связей; б) достаточно обоснованное представление о критерии различения проблем на актуальные и перспективные; в) лично не отнесенное рассмотрение социальных проблем, без четко сформулированной собственной точки зрения; г) отсутствие умения найти, предложить конструктивный способ решения данных проблем; д) прогнозирование развития проблемной ситуации. «Я – объект, общество – субъект».

«*Деятельный*» тип характеризуется: а) конкретным, эмпирическим способом осмысления социальных проблем; б) ярко выраженной зависимостью между представленностью в сознании проблем и их личностной значимостью для испытуемого; в) конкретностью предлагаемых способов решения проблем, «приближенностью» способа решения проблемы к результату решения по времени, при обязательном непосредственном участии самого испытуемого в реализации этого решения; г) способность прогнозировать ситуацию в целом, осуществлять активный ситуативный прогноз. «Я – субъект, общество – субъект».

По мнению Белицкой Г. Э., личностная активность обуславливает особенности «проблематизирующего» типа (3).

Выявленные типы проблемности являются отражением различных уровней сформированности способности к проблемному рассмотрению социальной действительности.

*Интерпретация* – это оценочная процедура сознания, познания и мышления, то есть раскрытие смысла, значения происходящих явлений и процессов. На уровне индивидуального сознания оценки представлены в форме стереотипов, само собой разумею-

щихся правил, общественных оценок, суждений, критериев, но вырабатываются и свои собственные.

*Категоризация* – форма упорядочивания индивидуального опыта через присвоение и трансформирование субъектом категорий и эталонов общественного сознания. Информация, ценности, общественные оценки присваиваются (то есть понимаются) индивидом, становятся достоянием его социального мышления, он может свободно ими оперировать.

Категоризация оказывается не только познавательной процедурой теоретического определения объективной действительности, но и процедурой, описанной в этнопсихологии, в явлениях этноцентризма: соотношение «мы» – «они» фактически обозначает субъект-объектную оппозицию.

Важной характеристикой социального мышления являются репрезентация и коммуникативность. Репрезентация – это так называемые социальные представления. Они включают в себя социально ориентированные представления о социальных ценностях, о власти и личностно ориентированные представления о своем «я», интеллекте, ответственности.

Коммуникативность имеет три основных качества: а) мысленная адресованность к другому человеку, оценка его позиции, учет его самого при мысленном рассмотрении проблемы; б) предвосхищение, то есть прогнозирование, ожидание мнений другого человека, его оценок, понимания, суждения; в) степень развития способности и склонности к диалогу (1, 2).

Таким образом, роль социального мышления, высокий уровень его развития, несомненно, важна в жизни личности и при взаимодействии с другими людьми, и при планировании и реализации жизненных планов и т.д. Кроме того, для эффективной реализации себя в профессиональной деятельности также необходим высокий уровень социального мышления, особенно это касается профессий типа «человек – человек».

К профессиям типа «человек – человек» относится и профессия учитель, педагогический труд которого имеет много компонентов и функций. Проблемы педагогической деятельности (ПД) и ее структуры рассматривали многие ученые, и по сей день эти проблемы не исчерпаны и являются актуальными. Проанализировав основные

подходы и воззрения на структуру ПД, концепция А. К. Марковой показалась нам наиболее полной и соответствующей нашей позиции. А. К. Маркова в структуре труда учителя выделяет следующие составляющие: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции; установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. В рамках своей концепции А. К. Маркова выделяет и подробно описывает десять групп педагогических умений (ПУ).

**Первая группа** ПУ включает в себя умение увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач, ориентируясь на ученика как на активного развивающегося соучастника УВП; принимая оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности и прогнозируя близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач и др.

**Вторую группу** педагогических умений составляют: умение работать с содержанием учебного материала; способность к педагогической интерпретации разнообразной информации; способность к планированию и организации учебной деятельности учащихся, учитывая состояние отдельных психических функций, мотивации, способностей, обученности и воспитанности школьников, отбирая и применяя наиболее эффективные сочетания приемов и форм обучения и воспитания.

**Третья группа** педагогических умений состоит в умении использовать психолого-педагогические знания и осведомленность в современном состоянии психологии и педагогики, соотнося результаты учебной деятельности школьника со своей работой.

**Четвертая группа** умений – это приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач, из которых самыми главными являются создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

**Пятая группа** умений включает в себя приемы, способствующие достижению высоких уровней эффективного общения как вербальном, так и невербальном, включающего в себя эмпатийность, коммуникативную компетентность, социальный интеллект и т. п.

**Шестая группа** умений – умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, осознавая значимость своей профессии; умение реализовать и развить свои педагогические способности; умение управлять эмоциональными состояниями, способствуя упрочению своей позитивной Я-концепции.

**Седьмая группа** умений состоит из способностей осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, максимально использовать и развивать свои сильные стороны.

**Восьмая группа** умений включает умение определять знания, умения и навыки учащихся в начале и в конце учебного года; умение определять состояние деятельности, а также умение стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

**Девятая группа** ПУ – это способность учителя, анализируя поведение и поступки учащегося, оценить степень воспитанности школьника и его воспитуемости как таковой, а также умение увидеть личность ученика в целом; умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности отдельных учеников.

**Десятая группа** ПУ – это интегральные умения учителя оценить свой труд в целом, способность к профессиональной рефлексии на разных уровнях от оценки отдельных педагогических умений до оценки своей результативности и профессионализма (4, 5).

На наш взгляд, с проблемой социального мышления связаны практически все группы умений. В подходе А. К. Марковой представлены все процедуры социального мышления. Уровень развития проблематизации можно выявить через исследование первой, седьмой, девятой и десятой групп умений. Уровень развития интерпретации можно выявить в основном через исследование второй и девятой групп умений. Уровень развития категоризации, вероятно, выявляется через изучение третьей, восьмой, девятой и десятой групп умений. А через изучение шестой и седьмой групп педагогических умений мы сможем выявить уровень развития репрезентации. А коммуникативность мы сможем изучить, проанализировав умения педагогов из четвертой и пятой групп.

Кроме того, хотелось бы отметить, что и другие авторы рассматривая педагогическую деятельность как процесс управления,



подчеркивают, что ее главными составляющими становятся процессы межличностного взаимодействия (В. И. Гинецинский, Я. Л. Коломинский, А. А. Реан и др.). Важно отметить, что проблема методов воспитания и обучения и проблема педагогической коммуникации в учебном процессе взаимосвязаны. «С нашей точки зрения, противопоставление методов воспитания и обучения конкретным коммуникативным действиям вряд ли правомерно» (6).

Таким образом, важно еще раз подчеркнуть, что педагогическая деятельность по своей сути является деятельностью совместной, строящейся по законам общения. Одной из важнейших функций учителя является воспитание и развитие личности учащихся, подготовка их к самостоятельной активной жизни. В данном аспекте чрезвычайно важно, на наш взгляд, наличие у учителя высокого уровня не только профессионального, но и социального мышления. Зачастую школьное образование дает в основном готовые знания, которые часто для школьника являются «мертвым грузом», информацией, которую ребенок не знает, куда и как применить. В школьной программе нет упора на развитие и воспитание в школьнике индивидуальной инициативы, социальной компетентности, практичности, культуры межличностных отношений. Возможно, это происходит оттого, что у учителя самого не развито в должном объеме социальное мышление, а идет упор на развитие профессиональных навыков. На наш взгляд, для достижения высоких результатов в педагогической деятельности важно учитывать, что она является совместной познавательной деятельностью между учителем и учеником. В заключение хотелось бы отметить важность психологической диагностики и развития социального мышления как значимого компонента профессионально важных качеств учителя.

#### **Литература:**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. – М.–Воронеж, 1999.
3. Белицкая Г. Э. Типы проблемности социального мышления// Психология личности в условиях социальных изменений. – М., 1993.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993.
6. Реан А. А., Я. Л. Коломинский. Социальная педагогическая психология. – СПб: Питер, 2000.

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ

**Вешкина А. В.**, преподаватель химии,  
КГКП «Колледж транспорта», ВКО, г. Семей

В настоящее время в обществе происходят политические, экономические преобразования, которые требуют формирования личности, способной адаптироваться и самореализоваться в обществе.

В результате этого на смену старому образованию приходит новое, задача которого не дать нужную информацию обучаемому, а научить искать нужную информацию, раскрывая свой талант, свои способности.

Реализовать это помогают новые педагогические технологии, одной из которых является «Технология критического мышления» (ТКМ). В ее основе лежит новое место человека в обществе и учителя – в системе образования. ТКМ направлена на формирование интеллектуальных умений обучающихся. Она может использоваться в разных аспектах: содержания, форм, методического обеспечения учебного процесса. Технология по своему характеру – личностно ориентированная, гуманистическая, прагматически направленная, сочетающая индивидуальную и групповую работу, диалогичная по характеру учебного процесса.

Целью и содержанием этой технологии является не усвоение определенного набора информации, а освоение способов мышления и процедур поисковой деятельности учащимися. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к выводам. Ее иногда называют направленным мышлением, так как она нацелена на получение желаемого результата.

Нужно стремиться к тому, чтобы обучению различным методам критического мышления уделялось внимание на каждом занятии в колледже и чтобы студенты учились применять полученные навыки в любой обстановке. Критическое мышление не появляется автоматически в виде побочного результата обычного обучения в какой-то области. Чтобы добиться ожидаемого эффекта, требуется прилагать систематические усилия по совершенствованию

нию мышления. Для того чтобы учащиеся могли полностью и сознательно сосредоточиться на улучшении своих мыслительных способностей и расширить область применения полученных навыков, обучение критическому мышлению должно включать в себя большое количество примеров из различных сфер жизни.

**Пример, применения технологии критического мышления на уроке химии**

**Тема урока:** Циклопарафины.

**Вид урока:** ознакомление с новым материалом, с элементами технологии критического мышления.

**Цели урока:**

**Учебная:** учащиеся ознакомятся с предельными углеводородами – циклопарафинами; рассмотрят строение, физические и химические свойства циклопарафинов.

**Развивающая:** учащиеся узнают, где находят практическое применение циклопарафины.

**Воспитательная:** учащиеся научатся работать в коллективе, самостоятельно делать выводы и оценивать свою работу на уроке.

**Стратегии технологии критического мышления, используемые на уроке:**

1) изучение нового материала – метод Жигсо (работа в группах переменного состава и домашних группах), заполнение концептуальной таблицы, составление органайзера;

2) закрепление материала – составление диаграммы Венна.

**Ход урока:**

Изучение нового материала начинается со вступительного слова преподавателя. Учащиеся в тетради записывают тему занятия и вопросы, которые будут рассмотрены на уроке.

**План:**

1. Изомерия и номенклатура циклопарафинов.
2. Получение циклопарафинов.
3. Физические и химические свойства.
4. Применение.

Учащиеся записывают в тетради определение циклопарафинов. Далее преподаватель записывает на доске общую формулу циклопарафинов. Для изучения материала, преподаватель распределяет учащихся по группам переменного состава, где они изучают материал (1-я группа – циклопропан, 2-я – циклобутан, 3 -я– циклопентан, 4-я – циклогексан), работают в группе и заполняют концептуальную таблицу. Затем возвращаются в домашние группы и дополняют таблицу. Пример заполнения таблицы.

Концептуальная таблица

Название циклопарафинов	Молекулярная формула	Структурная формула	Номенклатура	Вид изомерии	Физические свойства	Химические свойства
Циклопропан	$C_3H_8$	$\begin{array}{c} CH_2 \\ / \quad \backslash \\ H_2C - CH_2 \end{array}$	К названию алкана + приставка цикло-	межклассовая	газообразное вещество	реакции присоединения, горения
Циклобутан	$C_4H_8$	$\begin{array}{c} H_2C - CH_2 \\   \quad   \\ H_2C - CH_2 \end{array}$		структурная, межклассовая	газообразное вещество	реакции присоединения, горения
Циклопентан	$C_5H_{10}$	$\begin{array}{c} CH_2 \\ / \quad \backslash \\ H_2C \quad CH_2 \\   \quad   \\ H_2C - CH_2 \end{array}$		структурная, межклассовая	жидкость	реакции замещения, горения
Циклогексан	$C_6H_{12}$	$\begin{array}{c} CH_2 \\ / \quad \backslash \\ H_2C \quad CH_2 \\   \quad   \\ H_2C \quad CH_2 \\ \backslash \quad / \\ CH_2 \end{array}$		структурная, межклассовая	жидкость	реакции замещения, горения, дегидрирования

После заполнения таблицы каждая группа должна рассказать об одном представителе циклопарафинов. Затем идет объяснение преподавателя. Преподаватель, опираясь на полученную учащимися самостоятельно информацию, подробно объясняет изомерию, способы получения и химические свойства, так как эти вопросы могут быть немного сложными для самостоятельного понимания.

На закрепление учащимся предлагается поработать в группах и составить диаграмму Венна (на листах бумаги). Составляя диаграмму, учащиеся сравнивают циклопарафины и алканы. Диаграмма Венна представляет собой две пересекающиеся окружности. В месте пересечения записывается общее, в правой и левой частях различия сравниваемых углеводородов. После составления диаграммы преподаватель с помощью учащихся составляет общую диаграмму.



При выставлении оценок, учащимся предлагается оценить свою деятельность на уроке по карточкам самооценки. Максимальный балл за каждое задание 5. После заполнения карточки преподаватель собирает их и выставляет оценки за урок.

#### Карточка самооценки

Ф. И. учащегося	Группа	баллы
Я изучал материал		
Я объяснял материал		
Я понял новый материал		
Я запомнил новый материал		
Мое участие в работе всей группы		
Всего:		

Шкала оценивания: 25–23 балла – «5»; 22–18 балла – «4»; 17–13 балла – «3»; 12 и менее – «2».

#### Использованная литература.

1. Шпагина Т. Н. Использование технологий критического мышления через чтение и письмо как средств повышения эффективности урока // Профессионал Казахстана № 2, 2005, стр.42–43.
2. Браус Д. А. Инвайромментальное образование в школах: Руководство как разработать эффективную программу. – СПб.: NAAEE, 1994.
3. Стил Дж. Л., Мередит К. Основы критического мышления: Междисциплинарная программа // Пособие 1. – М.: Издательство ИОО. 1997.
4. Дж. Л. Стил, Мередит К. Популяризация критического мышления. Междисциплинарная программа // Пособие 2. – М.: Издательство ИОО. 1997.

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дзюба Т. В., директор  
ГУ «Средняя школа № 23», г. Астана

Дети с ЗПР состоят из неоднородной группы, так как различными являются причины и степень выраженности отставания в их развитии. Но все же общими для детей данной категории являются:

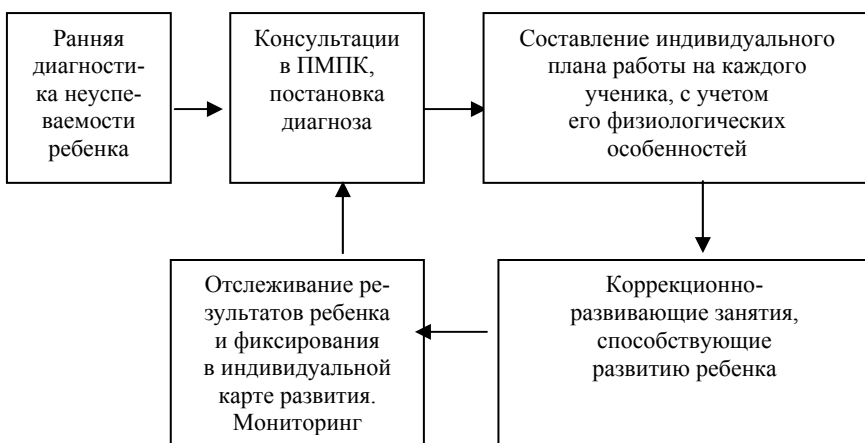
- недостаточность внимания,
- гиперактивность,
- снижение памяти,
- низкая работоспособность,
- легкая отвлекаемость,
- быстрая утомляемость.

Комплексный подход к разрешению этой проблемы педагогическая наука и практика видят в развитии коррекционно-развивающего образования.

Коррекционное воздействие направлено прежде всего на основные дефекты: нарушение тонкой моторики, на целенаправленное развитие социально-нравственных качеств, необходимых для успешной адаптации детей в школьных условиях.

Что такое коррекционная работа в классах ЗПР?

Предлагается следующая структура коррекционной работы:



## Формы эффективной организации коррекционной работы

### Во время уроков

1. Индивидуально дифференцированные задания.
2. Различные формы поощрения.
3. Парно-групповые формы обучения.
4. Интерактивные формы обучения.

### Внеклассная работа

1. Привлечение к различным внеклассным мероприятиям.
2. Кружковая работа.
3. Поведение оздоровительных мероприятий.
4. Организация досуга.

### Во внеурочное время

1. Коррекционные дополнительные занятия.
2. Подготовка и участие в различных занятиях.
3. Участие в предметных неделях.

### Работа с родителями

1. Тесное сотрудничество с семьей.
2. Тематические родительские собрания.
3. Различные мероприятия с привлечением родителей.

## Коррекционная работа на уроках

При составлении поурочного плана учитель в обычном классе ставит три задачи: образовательную, развивающую, воспитывающую. В классе ЗПР отличительная особенность: задача **развивающая** становится **коррекционно-развивающей**, которая строится на основе решения педконсилиума.

При проведении педконсилиума составляется карта-характеристика на каждого ученика, где показываются особенности познавательного процесса и работоспособность учащегося, то есть память, внимание, мышление, развитие речи, усидчивость.

### Карта-характеристика учащегося 6 «В» класса

№	Ф.И. уч-ся	Особенности познавательных процессов	Работоспособность	Итоги	
				I п/годие	II п/годие
1.	Аскарбеков Даурен	Память кратковременная, словесно-логическое мышление слабо развито, невнимателен, с трудом переключается на другой вид деятельности.	Работает на уроке не всегда активно, свойственна быстрая утомляемость.	Проявляет активность на уроках, но допускает ошибки в ответах. Испытывает трудность при пересказе текста. Стал более внимательным. Может воспроизвести правила точно.	

Учителю необходимо при подготовке к уроку подбирать по данному предмету соответствующие упражнения.

### Развиваем внимание и наблюдательность

Решите задачи по следующему принципу:

Отделите плод от растения СОШИСНШАКА, зачеркнув буквы слова «Шишка», получаем растение «сосна».

– Найди героев двух сказок: МАКЛЪОВЛИОНБАОК. – Выплесни напиток, а фрукт не трогай: ССЛИОВКА.

– Отдели дерево от фрукта: КГИРПУАШРИАС. – Где здесь посуда, а где обувь: ЧСААШПОКГИА.

**Подсказка:** Мальвина–Колобок, Москва–Россия, слива–сок, кипарис–груша, чашка–сапоги.

### Тренируем внимание

Пусть кто-то медленно читает следующие слова (или читайте медленно слова сами), а вы как можно быстрее изображайте их схемой – рисунком, понятным только вам. Времени дается очень немного. Выполнив задание, попробуйте по картинкам вспомнить то, что вы зарисовали.

**ДЯДЯ, ЕДА, ЛОМОТЬ, УЖИН, ВЕЧЕР, РЫБА, ЕЛЬ, МАМА, Я, ПИРОГ, ОШИБКА, ТЕТЯ, ЕВА, ХВОСТ, ЕЗДА, ЧЕЛОВЕК, АКВАРИУМ, СЫН.**

А теперь над своими картинками напишите первую букву каждого слова и прочитайте их вместе по порядку. Что у вас получилось? К какому литературному жанру относится это?

### Упражнения на развитие слуховой памяти

**1. Задание.** Пусть кто-нибудь вам медленно прочитает сначала слова левой колонки, затем с интервалом в 10 секунд слова правой колонки. После этого попытайтесь составить и записать предложения, состоящие из слов первой и второй колонки.

Лучший подарок	самая лучшая
В вазе	как тебя зовут
Мы живем	книга
Моя мама	нет цветов
Я не знаю	дружно.

**2. Задание** следует выполнять вдвоем. Один пусть читает предложенные слова, а второй, воспринимая их только на слух, пусть попытается произнести услышанное задом наперед. Например, один говорит: «ОЛЕС», а второй – «СЕЛО».



**АМАМ, АКЕР, АГИНК, КАМ, АМАР, АПМАЛ, АПАП, АСОК, АНСЕВ, АКУР, СЕЛ, АКШАЧ.**

### **Развиваем зрительную память**

Посмотрите в течение одной минуты на ряд слов и попытайтесь их запомнить вместе с порядковым номером. Затем закройте картинку и ответьте на вопросы.

1. УЖИН
2. ЗЕЛЕНЫЙ
3. ОНА
4. МЫ
5. ОНО.

– Назовите по порядку вместо слов части речи, к которым они относятся.

- К какой части речи относится большинство слов?
- На какой вопрос отвечает первое слово?
- Образуйте от слова под вторым номером однокоренные существительные и глагол.
- Можно ли первое слово заменить третьим?
- Подчеркните в следующем ряду те слова, которые можно заменить местоимением под номером 5.

### **МЕТРО, ПЕНЬ, ПЕНА, ДЕЛО, ВЕЧЕР.**

- Сколько букв в предпоследнем слове?
- Назовите имя мальчика, начинающееся со второго слога второго слова.
- Назовите все слова под нечетными номерами. А под четными? Каких слов оказалось больше? Почему?

### **Виды работы над текстом на уроке чтения**

1. Чтение всего текста (по заданию учителя).
2. Чтение, деление на части. Составление плана.
3. Чтение по готовому плану.
4. Чтение, после чтения пересказывание.
5. Чтение учеником нового текста, заранее подготовленного дома.
6. Чтение с сокращением текста. (Дети убирают предложения или слова, которые можно опустить). Подготовка к сжато пересказу.
7. Чтение цепочкой по предложению.
8. Чтение цепочкой по абзацу.
9. Чтение вполголоса.
10. Чтение, нахождение отрывка к рисунку.
11. Чтение, ответы на вопросы.
12. Нахождение в тексте отрывка, который поможет ответить на вопрос.
13. Чтение самого красивого места в рассказе или стихотворении.

14. Нахождение по данному началу или концу предложения всего предложения. (Позже предложение можно заменять логически законченным отрывком).
15. Чтение «выше нормы» (в основном это домашнее задание, когда ученик, хорошо зная свою норму чтения незнакомого текста, путем тренировок дома набирает 10–15 слов, например: норма чтения незнакомого текста составляет 40 слов, значит, домашний текст ребенок должен прочитать с нормой 50–55 слов в минуту).
16. Чтение отрывка, к которому можно подобрать пословицу.
17. Нахождение предложения, с помощью которого можно исправить допущенную ошибку.
18. Нахождение предложения или отрывка, отражающего главную мысль рассказа.
19. Чтение и установление, что правдиво, а что вымышлено (для сказки).
20. Чтение, нахождение предложений, которые стали поговорками (для басни).
21. Чтение, составление сценария к диафильму (кратко, подробно).
22. Чтение, подборка звукового оформления «фильма».
23. Беседа с сопровождением выборочного текста.
24. Нахождение в тексте 3 (5, 7 ... ) выводов.
25. Высказывание своих непосредственных суждений о прослушанном после чтения учителем или учеником.
26. Чтение, рассказ о том, чем понравилось произведение, что запомнилось.
27. Установление путем чтения причинно-следственных связей.
28. Чтение названия рассказа. (Как еще можно назвать?)
29. Чтение по ролям.
30. Чтение по ролям диалога, исключая слова автора.
31. Чтение, пересказ прочитанного с помощью жестов, мимики. Позы.
32. «Живая картинка» (один ученик читает, другой мимикой лица реагирует на услышанное).
33. Нахождение предложения (отрывка), которое мог бы прочитать вот этот человек.
34. Нахождение отрывка, который нужно прочитать презрительно, строго, с мольбой, досадой, возмущением, насмешкой, радостно, весело, печально.
35. Нахождение и чтение предложения с восклицательным знаком, вопросительным знаком, запятой, многоточием и т.д.
36. Конкурсное чтение стихотворений (жюри выбирается из победителей на предыдущем конкурсе).
37. Нахождение и чтение образных слов и описаний.
38. Нахождение и чтение слов с логическим ударением.
39. Нахождение и чтение слов, предложений, которые читаются громко, тихо, быстро, медленно.
40. Чтение стихотворения, расстановка пауз.

41. Чтение стихотворения цепочкой, заканчивая каждый раз на паузах.
  42. Выразительное чтение отрывка рассказа (стихотворения) по собственному выбору.
  43. Чтение отрывка текста с распространением предложений в нем.
  44. Вычленение слова из рассказа к предложенной схеме  
\_\_\_\_ *чи*, \_\_\_\_ *жи* \_\_\_\_ и т. д.
  45. Кто быстрее найдет в тексте слово на заданное учителем (учеником) правило.
  46. Нахождение в рассказе самого длинного слова.
  47. Нахождение двух-, трех-, четырехсложных слов.
  48. Нахождение в рассказе и чтение сочетаний; а) существительное + прилагательное, б) существительное + глагол; в) местоимение + глагол (можно наоборот).
  49. Чтение, пометка непонятных слов.
  50. Чтение слабочитающими учениками слов с предварительной разбивкой их на слоги (например: *мор-ков-ка*).
  51. Нахождение и чтение слов и выражений, с помощью которых можно нарисовать устный портрет.
  52. Нахождение и чтение в тексте слов, близких по значению данным (данные слова записаны на доске).
  53. Чтение слов, к которым даны сноски.
  54. Нахождение и чтение слов и выражений, которые можно использовать при написании сочинения.
  55. Чтение с выписыванием слов для практического словаря, например к теме «Осень», «Зима» и т. д.
- Комбинированное чтение (учитель – учащиеся хором).

### **Словарная работа на уроках русского языка в специальной (коррекционной) школе VIII вида**

Работу над трудными словами следует проводить систематически, слова распределяются по темам уроков, связываются с изучением определенных правил. Пишутся словарные диктанты.

#### **Методы работы над правописанием трудных слов**

1. Учитель записывает слово, подлежащее изучению на доске.
2. Вставка слова в классное наборное полотно.
3. Чтение слова учителем.
4. Объяснение значения слова (учителем или детьми).
5. Орфографическая работа над словом (постановка ударения, выделение трудной буквы, звуко-буквенный анализ слова, деление слова на слоги и на слоги для переноса).
6. Заучивание правописания данного слова (подбор однокоренных слов, составление словосочетания, предложения с этим словом, подбор синонимов, антонимов, загадки, поговорки с данным словом).

7. Запись слова в орфографический словарь.
8. Задание на дом – выучить написание слова.
9. Включение слова в разнообразные виды устных и письменных работ и упражнений.

### **Виды словарных работ**

1. Загадки (ответы загадок являются словарными словами).
2. Пословицы (в тексте пословицы есть словарное слово, найти его, объяснить смысл пословицы).
3. Кроссворд (загадываемые слова являются словарными).
4. Запись слов по алфавиту (слова записаны на доске).
5. Запись слов по теме (из данных словарных слов выписать только те, которые относятся к теме «Огород» или «Школа» и т.п.)
6. Составление рассказа из группы словарных слов (декабрь, мороз, коньки, ребята).
7. Картинный диктант (показывают картинки с изображением предметов, дети записывают названия предметов).
8. Списать словарные слова в порядке возрастания слогов или наоборот.
9. Дописать предложение (в предложении пропущено словарное слово).
10. Образование единственного числа из множественного или наоборот (учитель – учителя, огороды – огород).
11. Образование другой части речи (береза – березовая, восточная – восток, продавец – продавать).
12. Связь словарной работы с минуткой чистописания (на чистописании повторяем букву З, из словарика выписываем слова на эту букву или с этой буквой).
13. Выписывание данных словарных слов в несколько столбиков:
  - по родам
  - по числам
  - по склонениям; с непроверяемыми гласными А, О, Е, И
  - с непроверяемой и проверяемой гласной
  - одушевленные или неодушевленные предметы
  - по тематике – «Город» и «Деревня»
  - по частям речи
  - с непроверяемой гласной в первом слого и с непроверяемой гласной во втором слого.
14. Выписать из данных слов:
  - слова, состоящие из двух, трех слогов
  - слова с Ё
  - слова с шипящими.
15. Подвести ряд словарных слов под видовые понятия (ворона, воробей, сорока, петух, соловей – птицы).
16. Выборочный диктант (каждый вариант пишет свою группу слов).

17. Работа с сигнальными карточками (учитель называет слова, а дети поднимают нужную букву, и работа проходит устно, или учитель поднимает карточку с буквой, а дети выписывают слово с этой буквой).
18. Списывание или запись слов с подчеркиванием звонких и глухих согласных, твердых или мягких согласных.
19. Придумывание словосочетаний со словарными словами (помидор красный, улица широкая).
20. Запись слов под диктовку, с постановкой ударения, подчеркиванием проверяемой орфограммы, выбором слова для звуко-буквенного анализа.
21. Подбор однокоренных слов.
22. Восстановление деформированного текста или предложения (ребята, огороде, в, собирали, и огурцы, помидоры, горох, корзины).
23. Разбор слов по составу.
24. Запись слов с разными приставками.
25. Запись слов с разными предлогами (к площади, у площади, на площади).
26. Поставить слово в нужный падеж, просклонять словарное слово.
27. Образовать новое слово при помощи суффикса (береза – березка, берег – бережок).
28. Заменить одним словом (человек который управляет трактором – тракторист, широкая проезжая асфальтовая дорога – шоссе, одерживать победу – побеждать).
29. Письмо по памяти.
30. Самодиктант и взаимопроверка.
31. Списать, вставить одну или две согласные (С или СС – клк...ный, керо...ин, шо...е, ро...а, ка...ир, ба...ейн).
32. Перфокарты, перфоконверты.
33. Из данного текста выписать слова с проверяемыми гласными (согласными).
34. Из данных словарных слов выписать по порядку слова, состоящие из корня и окончания: корня и суффикса; приставки, корня, суффикса; приставки, корня, окончания.
35. Данные слова заменить по смыслу другими (группа – коллектив, магазин – универсам, перерыв – антракт, врач – хирург, друг – товарищ).
36. К данным прилагательным подобрать по смыслу существительные являющиеся словарными словами (красное яблоко, художественная литература, драматический театр).
37. Заменить синонимами (водитель – шофер) или антонимами (юг – север).
38. Закончить предложение однородными членами предложения. (В овощном магазине можно купить ...).
39. От глагола неопределенной формы образовать глагол будущего, настоящего или прошедшего времени.

На следующем организационном этапе очень важным является настрой учащихся на работу, организацию внимания.

При изучении нового материала необходимо организовать познавательную деятельность учащихся. Привлечь внимание и вызвать интерес к изучению новой темы. Ввод нового понятия возможен разными способами:

- загадка;
- ребус;
- кроссворд;
- игра «Четвертый лишний»;
- словесная работа (связь с новым материалом);
- проблемный вопрос.

При закреплении полученных знаний желательно разработать алгоритм ответа и проговорить ответ. Хоровое повторение, использование таблиц, опорных схем, игр – все это поможет закрепить знания, необходимые для самостоятельной работы учащихся. Но новому материалу, учить применять знания в сходной ситуации.

Какие технологии можно использовать при проведении уроков в классах ЗПР?

На современном этапе существует множество образовательных технологий:

- критическое мышление,
- модульное обучение,
- уровневая дифференциация,
- педагогические мастерские.

Эти технологии являются не только обучающими, но и здоровьесберегающими.

Данные технологии позволяют осуществить во время учебного процесса индивидуальный и дифференцированный подход к школьникам, социализации и демократизации.

Следует отметить, что в процессе реализации данных технологий у обучаемых происходит развитие таких психических феноменов, как память, воля, эмоциональная сфера, а также развитие коммуникативных умений.

**ВЫВОДЫ:** для обучения на уроках учащихся с задержкой психического развития необходимо учитывать следующие моменты:

1. Укомплектование и наполняемость класса
2. Выполнение типового учебного плана коррекционной школы для детей с задержкой психического развития.
3. Создание материально-технической базы: кабинет психологической разгрузки, кабинет логопеда.

## РЕЗЕРВЫ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ

**Ермакова В. И.,**

методист Казахской Национальной академии музыки г. Астана

На современном этапе развития общества актуальна проблема взаимопонимания между людьми, связанная с умением общаться. Часто приходится наблюдать взрослых и детей, которые общаются на «разных языках», не способны прийти к единой точке зрения. Источником таких трудностей является в первую очередь нежелание понять ближнего. В школе в учебно-воспитательном процессе помогает решить эти проблемы систематическое проведение психолого-педагогических семинаров-тренингов для учителей. Организовать эффективное взаимодействие педагогов и учеников удается благодаря некоторым особенностям таких семинаров-тренингов. Именно они позволяют педагогам осознать свое предназначение, прочувствовать лично значимые понятия, ситуации, приобрести новый жизненный опыт, развивать свои профессиональные качества. Учителя осваивают также работу в группах, постигают науку общения, учатся слушать и слышать друг друга, вырабатывать собственную позицию. Семинары-тренинги мотивируют учителей к эффективному взаимодействию и общению с учащимися и их родителями, душевному и доверительному общению со всеми окружающими. В содержательном плане в них заложена информация позитивного характера, то, что будет прочувствовано, надолго запомнится, станет лично значимым, проявится в конкретной ситуации. Основное внимание уделяется развитию коммуникативных умений, так как эффективное общение способствует успехам в работе. Семинар-тренинг ориентирован на использование активных методов групповой работы с целью развития компетентности общения. Основными методами здесь являются групповая дискуссия и ролевая игра. Численность группы для оптимальной работы 7–15 человек. При организации занятий мы учитываем правила и принципы организации работы в группе тренинга:

- 1) принцип активности участников;
- 2) принцип исследовательской позиции: участники сами должны находить решение проблем, рассматриваемых на занятии;
- 3) обратная связь тренера и участников;
- 4) принцип партнерского общения, учет интересов всех участников общения.

Для того чтобы работа в тренинговой группе прошла успешно, в обстановке деловой активности и доверительности, участников на первом занятии необходимо познакомить (можно, используя метод «мозгового штурма», разработать с группой) с правилами работы в тренинговой группе (см. ниже).

Занятия лучше проводить на каникулах по четыре часа, разбивать на меньшее количество часов в разные дни нам представляется непродуктивным. Проводить занятие лучше в таком помещении, где можно было бы довольно быстро организовать учебное пространство. Обязательно нужно иметь маркерную доску и др. (см. ниже).

Имея конкретный план групповой работы, тренер может по ходу занятия вносить в намеченный замысел коррекционные изменения.

Получая обратную связь от слушателей, тренеру следует избегать негативных оценочных характеристик, так как они могут разрушить атмосферу доверия в группах. Но вместе с тем он может открыто показывать свои чувства и использовать положительное стимулирование для осуществления обратной связи.

Одним из основных образцов тренинговой работы для педагогов является сам тренер. Слушатели обращают внимание на те образцы поведения, которые он демонстрирует в группе и вообще, на его манеру общения не только во время занятий, но и в реальной жизни. Главное при этом – оставаться самим собой: быть, а не казаться.

Предлагаемый далее материал представляет собой конспекты семинаров-тренингов, но хочется подчеркнуть, что данные конспекты должны послужить «пищей для размышлений», некоторой опорой для дальнейшего творческого поиска и создания новых, более совершенных семинаров-тренингов.

### **План проведения семинара-тренинга**

**Тема: «Резервы эффективного взаимодействия учителей и учащихся»**

**Цель:** определить оптимальные подходы к учащимся и выявить резервы для более эффективной работы.

**Задачи:**

- используя основы фасилитации и партисипаторные методы, провести,
- организационно-деятельностную игру,
- «мозговые штурмы»,
- различные упражнения,
- мини-лекции,



— анализ имеющегося в школе опыта по организации позитивного общения с учащимися,

— снизить негативные переживания и трансформировать их в положительные эмоциональные состояния.

**Материалы и оборудование:** скрепки, фломастеры, бумага, скотч, ножницы, старые журналы с картинками, раздаточный материал, флип-чарты, клей, все для чая или кофе-брейка.

### **СЛОВАРЬ**

(слова записаны на флипчарте и вывешены на видном месте)

**Фасилитатор** – организатор эффективного процесса обмена информацией между людьми в группе.

**Интерактивные методы обучения** – методы, способствующие установлению межличностных отношений в группе, интенсивному усвоению материала.

**Медиатор** – посредник.

**Партисипаторные методы обучения** – методы обучения через активное участие всей аудитории по обмену опытом.

**Флипчарт** – большой лист бумаги, используемый в работе для получения обратной деятельности.

**Модератор** – ведущий формализованной дискуссии.

**Айсбрейкер** – ледокол, упражнение, которое направлено на «раскол льдины».

**Энерджайзер** – подвижная разминка.

**Модуль** – программа-разработка по определенной теме.

Девиз: **«Хорошими людьми становятся больше от упражнения, чем от природы».** Демокрит

**Организация пространства:** полукруг, без столов.

### **Ход семинара-тренинга**

Ведущие говорят о том, что для создания творческой атмосферы, более непринужденной обстановки, вовлечения в рабочий процесс всех участников, для развития доверия между педагогами в ход семинара-тренинга включены лирические отступления, сюрпризы, интерактивные методы обучения, ролевые игры, «мозговой штурм», различные упражнения и т. д.

1. **Знакомство.** Участники семинара-тренинга, представляя себя, должны назвать свое имя и чем они гордятся в своей жизни. Вся эта информация должна быть записана на клейком листочке и размещена на флипчарте с надписью «Знакомство». Ведущий, подводя черту, говорит, что на семинаре собрались интересные люди, а значит, общение обещает быть тоже интересным.

2. **Ожидания.** На клейких листочках участники записывают свои

ожидания от тренинга и озвучивают их. Ведущий говорит, что в конце тренинга мы вернемся к этим ожиданиям, чтобы выяснить, насколько они исполнились.

Называются тема, цели и задачи семинара-тренинга.

3. **Выработка правил работы.** Их называют сами участники. Правила записываются на флипчарте и вывешиваются на обозреваемом всеми пространстве.

*Примеры правил работы:*

- обращаться по имени; – уважение;
- отвергая, предлагай; – не переходить на личности, обсуждать идею;
- правило поднятой руки; – слушать и слышать;
- цени время, будь точен; – быть веселым, активным, шутить;
- говорить по существу, «не выпадать из шкафа»; – шуточные «штрафные санкции».

**Энерджайзер «Сбор рукопожатий».** *Задача: собрать у всех присутствующих за две минуты как можно больше рукопожатий. Вопросы ведущего: 1) Кто сколько собрал рукопожатий? 2) Почему? 3) Для чего проводилось данное упражнение?*

Участники благодарят друг друга аплодисментами.

#### 4. Упражнение «Ковер»

*Участники делятся на три группы (март-апрель-май; или фантакола-спрайт), им выдается по 1/3 флипчарта. Это «ковёр», который необходимо разукрасить, на ковре должен быть орнамент, различные краски и т.д.*

*Обязательное условие: каждый член команды должен хотя бы один раз поддержать в руках фломастер.*

*Называются критерии, по которым будет оцениваться «ковёр» (они написаны на флипчарте):*

№	Критерии	*	%	+	Общая команда
1.	Творчество	5	4	4	3
2.	Аккуратность	4	5	5	4
3.	Работа команды	5	4	4	0
4.	Время	5	5	5	4
5.	Презентация	5	5	5	-
Итого:		24	23	23	11

На подготовку «ковра» дается 10 минут, на презентацию своего «ковра» каждой команде дается 3 минуты. Каждая команда на флипчарте обозначена определенным знаком: 1-я – \*; 2-я – %; 3-я – +.

При необходимости ведущий отвечает на вопросы команд. По истечении 10 минут идет презентация, путем открытого голосования выстав-

ляются оценки от «1» до «5». «Ковры» прикрепляются на обозреваемом пространстве вплотную друг к другу.

Ведущий после выставления оценок и подведения итогов обращает внимание на размещенные «ковры» и спрашивает аудиторию: «Получился ли единый ковер?». Затем добавляет еще один столбик на флип-чарт с оценками, его название «Общая оценка». Затем также путем голосования выставляются оценки по вышеназванным критериям за общий «ковер». Они, конечно же, ниже, чем оценки за «изделия» отдельно взятой команды.

**Вопросы ведущего:**

1. Получился ли ковер?
2. Почему не получился?
3. Для чего проводилось это упражнение?
4. Почему произошел сбой?

**Выводы:**

- никто не дошел до осознания того, что нужно делать общий ковер;
- оценивать нужно общую работу коллектива;
- ни у кого не возникло желания посмотреть, что делают другие команды, попросить у них, например, фломастер, поделиться идеями и т. д.;
- все команды действовали изолированно друг от друга, и результат налицо. Так и в жизни часто бывает: басня «Лебедь, рак и щука» И. Крылова; отсутствие единства требований в семье, школе).

**Вопросы ведущего:**

5. Как тренер дал команду?
6. Имели ли право команды задавать вопросы друг другу, тренеру? Группы не задавали вопросов, это неэффективно. Каждый хотел выпить себя, любим мы себя любимых, не думаем об общем результате.

**Шутка:** «У нас в Японии говорят, чем 100 человек сделают по 100 шагов каждый, лучше 1 шаг сделают 100 человек одновременно и в одну сторону».

**5. Упражнение** на развитие позитивного самовосприятия «Кто Я?» Предлагается честно и откровенно закончить предложения (письменно):

- Я симпатичный человек, потому что...
- У меня есть такие два замечательных качества...
- Одна из самых лучших вещей, которые я сделал в своей жизни...

**Вопросы для обсуждения:**

- 1) Трудно ли было отвечать на эти вопросы? Почему?
- 2) Испытывали ли вы затруднения, когда писали о себе «хорошо»?
- 3) Для чего проводилось это упражнение? (Примерный ответ: развитие позитивного самовосприятия, а это очень важно для учительской профессии).

**5. Упражнение** с руками: участникам предлагается сложить, как они привыкли, руки, а затем поменять их положение. Как правило, делать

это непривычно. Вот так и с переменами, с чем-то новым. Привыкнуть можно, но только через какое-то время, тренируясь.

#### 6. Составление синквейна

Интересным приемом может быть написание пятистишья «**Синквейн**», правилами написания этого стихотворения является определенное количество слов в строке и назначение каждой строки.

1-я строка – название стихотворения, тема – обычно существительное,

2-я строка – описание темы, два прилагательных,

3-я строка – действие, обычно три глагола, относящихся к теме,

4-я строка – чувство, фраза из четырех слов, выражающих отношение автора к теме,

5-я строка – повторение сути, «синоним» 1-й строки, обычно существительное.

Целью написания подобного стихотворения может быть:

1) отработка понятий;

2) рефлексивная оценка темы тренинга.

Участники с удовольствием пишут эти короткие стихи.

1) Взаимодействие.

2) Эффективное, необходимое (два прилагательных).

3) Организовать, получить, оценить (три глагола).

4) Я стремлюсь к эффективному взаимодействию (предложение из четырех слов).

5) Коммуникация или контакт (подбирается слово – синоним слова «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»).

#### 7. Построение ассоциативного ряда со словом «**эффективное**»

<b>Э</b>	ЭНЕРГИЧНЫЙ
<b>Ф</b>	ФОРМАЛЬНЫЙ
<b>Ф</b>	ФИЗИЧЕСКИЙ
<b>Е</b>	ЕДИНСТВЕННЫЙ
<b>К</b>	КРОТКИЙ
<b>Т</b>	ТАЛАНТЛИВЫЙ
<b>И</b>	ИНТЕРЕСНЫЙ
<b>В</b>	ВОСПИТАННЫЙ
<b>Н</b>	НЕОБХОДИМЫЙ
<b>О</b>	ОРГАНИЗОВАННЫЙ
<b>Е</b>	ЕДИНЫЙ

#### 8. «**Мозговой шторм**»

1) Что такое «эффективное взаимодействие»?

2) Зачем оно нужно в условиях массовой школы?

3) Назовите три, на ваш взгляд, главных условия для организации эффективного взаимодействия с учащимися.

Примерные ответы участников по третьему вопросу:

– владеть вербальными и невербальными средствами коммуникации;

– знание возрастных особенностей детей;

– любовь к детям.

### Энерджайзер «Снежки»

Участникам предлагается скомкать листы бумаги и сделать «снежки». Играющие разделяются на две команды, становятся друг против друга и начинают бросать «снежки» друг в друга. Побеждает та команда, у которой на момент остановки игры окажется меньше всего «снежков» на их территории.

10. **Экспресс-опрос «Проверка домашнего задания».** Каждому из присутствующих задаются вопросы, на которые нужно ответить устно, выбрав один из трех вариантов ответов. Помощник ведущего фиксирует на специальном бланке ответы аудитории, баллы суммируются. Таким образом, выявляется групповая оценка коммуникативной компетентности педагогов.

	<i>Оценка эмпатийности</i>	Часто (5)	Редко (3)	Никогда (0)
1.	Хорошо понимает настроение ученика			
2.	Внимателен к ученику и его проблемам			
3.	Проявляет любовь и уважение к детям			
4.	Учитывает эмоциональное состояние ученика на уроке			
5.	Готов эмоционально откликнуться на проблемы			
6.	Сочувствует ученику при его неудачах			
7.	Демонстрирует уважение к личности ученика			
	Общая сумма баллов			
	Средний балл по качеству			
	<i>Общительность</i>			
1.	Говорит о своих трудностях и переживаниях ученикам			
2.	Легко устанавливает контакт с большинством учеников			
3.	Проявляет готовность к обсуждению с учениками различных вопросов			
4.	Стремится к установлению доверительных отношений с учащимися			
5.	Интересуется личными проблемами учеников			
6.	Проявляет интерес к собеседнику и его информации			
7.	Проявляет открытость в общении			
8.	Стремится поддерживать многочисленные контакты с разными учащимися			
	Общая сумма баллов			
	Средний балл по качеству			

### 10. Упражнение для развития чувствительности к невербальным средствам коммуникации «Прикосновение»

Участники встают в два круга лицом друг к другу. Закрывают глаза и осторожно движутся по кругу, аккуратно берут друг друга за руки, стараясь узнать. Нужно попытаться запомнить особенно приятные прикосновения: были ли такие люди, чьи прикосновения даже в таких условиях оказались приятными; какие прикосновения вызывали напряжение. Это упражнение можно анализировать, но только деликатно.

*Вопросы для обсуждения:*

- 1) Как прикосновения влияют на процесс общения?
- 2) Насколько приятны были прикосновения при столкновении?

### 11. Упражнение «Житейская философия»

*Цель упражнения: осознание и оценивание себя с точки зрения способности к компромиссу.*

На доске написано семь качеств: доброта; решительность; смелость; отзывчивость; умение слушать; сильный характер; целеустремленность. Ведущий предлагает каждому отметить, каких качеств ему не хватает в жизни для достижения успеха (три-четыре качества). Все говорят по кругу, ведущий отмечает на доске сделанные выборы. Далее предлагается подумать об окружающих и выбрать те качества, которых окружающим не хватает. Ведущий делает пометки на доске. Затем подсчитываются суммарные выборы.

Качества	Не хватает мне	Не хватает окружающим
1 Доброта	(всего:    )	(всего:    )
2 Решительность		
3 Смелость		
4 Отзывчивость		
5 Умение слушать		
6 Сильный характер		
7 Целеустремленность		

***Ведущий.** И вот каков результат наших выборов: то, что мы выбираем для других, мы часто не выбираем для себя. Ведущая потребность – самому быть сильным, а всем окружающим желаем пассивных качеств. Вот она – житейская психология.*

***Человек** будет сильным, значимым только тогда, когда он будет позволять окружающим его людям быть сильными и значимыми. Тем самым будет возрастать и его авторитет.*

*В деловых отношениях нужно искать компромиссы, иногда позволяя другой стороне тоже быть сильной, уступить в чем-то для достижения общей цели.*

**12. Упражнение** для деления участников семинара на группы по временам года. Коллектив разделился на четыре группы в зависимости от времени года, когда участники родились (зима, весна, лето, осень).

13. **Мозговая атака** «Карусель». (По сигналу ведущего участники в течение трех минут отвечают на свой вопрос, затем переходят через три минуты к другому вопросу, отвечают на него, через три минуты переходят к 3-му и возвращаются к своему вопросу, читают все записанное. После этого каждая группа выбирает три лучших из записанных ответов и готовится к презентации).

Вопросы для мозговой атаки:

- 1) *Как эффективно организовать индивидуальную работу с учащимися?*
- 2) *За что ученики любят своих учителей?*
- 3) *Что способствует успешному учению?*
- 4) *Что мешает ребятам учиться?*

Далее идет презентация по три минуты каждой группе. Ведущему необходимо заранее написать на флипчартах вопросы для «мозговой атаки».

#### 14. Упражнение «Я тебя понимаю».

Работа в парах, в течение двух-трех минут один описывает состояние, чувства, желания другого в данный момент. Тот, чье состояние описывается должен либо подтвердить, либо опровергнуть. Оба партнера могут комментировать высказывания друг друга.

#### 15. Работа в группах «Взаимопомощь».

Цель: научиться видеть взаимозависимость между группами людей.

Материалы: два комплекта карточек, маркеры, флипчарт.

*Задание для членов группы № 1.*

1. Участникам предлагается записать на карточках группы людей, работающих в школе, по роду их деятельности: директор, завучи, учителя, техперсонал, работники столовой, медсестра, библиотекарь, сторож, ученики.

2. Работая в группе, необходимо назвать все возможные пути, которыми тот или иной работник школы помогает всему коллективу. Например, медсестра делает прививки, дает валерианку, таблетки и т. д. Отчет о работе оформить на флипчарте.

*Задание для 2-й и 3-й групп.*

Участники 2-й и 3-й групп разбиваются по парам, представляют ролевую игру (возможно, пантомиму) на основе своей карточки: помощник и тот, кому оказывают помощь. Остальные участники угадывают, кто является помощником.

*Рефлексия: участники обсуждают вопросы:*

- что вы узнали о взаимоотношениях групп людей в школе?
- есть ли группы людей, которые чаще сами оказывают помощь, нежели получают ее?
- какова роль учащихся в жизни школы?
- что бы вы хотели изменить в нынешнем укладе жизни школы?

### Упражнение «Веревка»

Ведущий предлагает представить себе веревку, которая проходит через уши. Взяв «веревку» за кончики, медленно двигаем руками на уровне ушей, имитируя движение «веревки» из стороны в сторону. При этом мысленно представляем себе, что с каждым движением из головы исчезают неприятные мысли, тревоги, проблемы до полной «очистки» мозгов.

**16. Упражнение «Как мы объясняем».** Известно, потоки между субъектами и объектами носят многомерный характер.

*Задание № 1:* один из участников объясняет своими словами то, что изображено на чертеже № 1, это могут быть какие-либо геометрические фигуры.

Нельзя задавать вопросы, выполнять упражнение **молча**. Объясняющий пока не показывает свой чертеж.

*Задание № 2:* ведущий **словами** и с помощью **жестов** объясняет то, что изображено на чертеже № 2. Присутствующие могут задавать вопросы.

После небольшой паузы ведущий показывает аудитории оба чертежа, педагоги сравнивают их с тем, что начертили они.

*Вопросы к участникам:*

1. *Что происходило? Что чувствовали участники?*
2. *Какое из заданий было легче выполнять? Почему?*
3. *Для чего проводилось это упражнение?*

*Вопросы к объясняющему:*

- 1) *Каково самочувствие?*
- 2) *Легко ли было объяснять?*

*Вывод: если педагог хочет, чтобы его поняли, нужно толково объяснять.*

### 17. Мини-лекция «Обратная связь»

Обратная связь отражает реакцию человека на действия другого.

Правила обеспечения «обратной связи»:

1. Обратная связь носит скорее описательный, чем оценочный характер.
2. Высказывания типа «Ты склонен доминировать» пользы не приносят. Лучше, если обратная связь проводится непосредственно после окончания мероприятия, ситуации.
3. Перед тем как говорить о том, что вам не понравилось, отметьте положительные моменты.
4. Целесообразнее говорить не о том, что не понравилось, а о том, как это можно изменить.
5. Обратная связь должна учитывать не только потребности того, кто



ее дает, но и потребности получателя и интересы общего дела.

6. Обратная связь должна относиться к такому поведению, действиям, которые ее получатель может изменить.

7. Используйте «Я-сообщение».

8. При передаче обратной связи избегайте «негативных» невербальных реакций (укоризненных жестов, покачивания головой и т.д.)

*Трех-шаговая формула «Я-сообщение»*

1. **Когда...** (описание событий).

2. **Я чувствую, что...** (описание чувств).

3. **Мне бы хотелось, чтобы... мне бы помогло, если бы...** (конструктивный выход из ситуации).

*«Ты-сообщение»*

Пример: *«Ты опоздал, ты всегда опаздываешь, ты непорядочный человек, и я никогда больше не буду иметь с тобой дела».*

*«Я-сообщение»*

Пример: *«Когда я ждала тебя почти два часа в месте, где мы условились, я очень волновалась. Я подумала, что-то случилось. Потом у меня были мысли, что ты мог забыть о встрече. Мне очень жаль напрасно потерянного времени. Давай договоримся, что в следующий раз ждем друг друга не более 30 минут и хорошо бы иметь сотовый телефон, куда можно позвонить, что встреча отменилась».*

### 18. Упражнение «В поход»

Ведущий передает рядом сидящему человеку маркер, при этом говоря: «Я иду в поход и беру с собой (называется имя этого человека)», затем называются вещи или продукты, которые он берет с собой в поход. Обязательно произносится слово «пожалуйста» при передаче маркера. Тех, кто не произносит этого слова, ведущий в поход «не берет».

На что направлено это упражнение:

— развитие умения слушать и слышать;

— не забывать о вежливости;

— развитие умения работать в команде;

— развитие умения пользоваться властью, в данном упражнении маркер в руках учителя – символ власти.

### 18. Упражнение «Пойми рисунок»

Цель: понять законы общения, сложности передачи и приема информации.

Участники становятся в ряд друг за другом. Тому, кто стоит в конце, ведущий дает карточку, на которой нарисовано (солнце, человек, цветок и т. д.). Задача в том, чтобы нарисовать на спине следующего участника понятие, которое указано на карточке. Тот, у кого рисуют на спине, дол-

жен угадать и нарисовать это на спине впередстоящего.

19. **Мозговой штурм «Дождь мыслей».** Участники называют, ведущий записывает на доске все известные виды организации деятельности на уроке, методы, приемы и технологии, направленные на создание эффективной коммуникации и используемые педагогами на занятиях.

*Примерные ответы участников*

Виды организации деятельности уч-ся на уроке	Методы	Технологии
<ul style="list-style-type: none"> <li>— дискуссия;</li> <li>— ролевая игра;</li> <li>— телемост;</li> <li>— беседа;</li> <li>— конспектирование;</li> <li>— пересказ текста;</li> <li>— составление плана;</li> <li>— составление кроссвордов;</li> <li>— работа с иллюстрациями;</li> <li>— работа с картами;</li> <li>— исследование;</li> <li>— самопроверка;</li> <li>— аукцион идей;</li> <li>— тестирование и др.</li> </ul>	<p>Проблемный, эвристический, исследовательский, игровой, метод проектов, деловые игры, ТРИЗ, диалог, модульный, семинар, наглядный, словесный, поисковый и др.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— развивающее обучение;</li> <li>— подмастерские;</li> <li>— критическое мышление;</li> <li>— модульное обучение;</li> <li>— программированное обучение;</li> <li>— опережающее обучение (С.Н. Лысенкова);</li> <li>— опорные сигналы В.Ф. Шаталова</li> <li>— написание проектов и др.</li> </ul>

### 20. Упражнение «Представление»

Поставьте себя на место другого человека (любого) члена коллектива. Представьте, что он – это вы, и почувствуйте это. Влезьте в его внешность, проникните в его внутренний мир. перевоплотитесь – постарайтесь чувствовать его чувствами и думать его мыслями.

21. **Упражнение «Проблемные слушатели».** Все участники делятся в зависимости от количества типов слушателей. Пять минут дается группам, чтобы назвать причины и действия учителя, а затем в течение двух минут презентовать полученный материал. В итоге должна получиться своего рода «шпаргалка» по работе с проблемными слушателями.

**Типы проблемных слушателей:**

- Я – против!
- Молчун.
- А давайте-ка обсудим!
- У меня здесь враг.

- Мы не туда идем.
- А какова ваша точка зрения?
- Говорун или шептун.
- Спорщик.

*Проблемные слушатели  
(шпаргалка, составленная участниками семинара)*

Тип слушателя	Причины	Действия педагога
Я – против!	Самоутверждение, желание «срезать» педагога, наличие правильной информации	Дать возможность высказаться, перевести на другую тему, метод «кривого зеркала», юмористическая разрядка
Молчун	Закомплексованность, скука, плохое настроение	Спросить мнение, поощрить, дать индивидуальное задание
А давайте-ка обсудим?	Самоутверждение, скука, любопытство	Извлечение выгоды из его слов, перевод на другую тему
У меня здесь враг	Самовыражение, наличие врага, выплеск отрицательных эмоций	Веселая разминка, дать индивидуальное задание, работа в разных командах
Мы не туда идем	Непонимание темы, скука	Озадачить вопросом, объяснить правильность пути
А какова ваша точка зрения?	Провокация, увод от темы, привлечение внимания к себе	Ответить на вопрос, все вопросы записать на лист
Говорун или Шептун	Избыток информации, скука, самоутверждение, провокация	Сослаться на правила, рассадить, предложить выступить публично, вести дискуссию, ролевая игра
Спорщик	Самоутверждение, провокация	Дать высказаться, дать Задание.

Можно провести следующее упражнение (на выбор).

**22. Упражнение «Нарушители дисциплины».** Все участники делятся в зависимости от количества типов нарушителей. Пять минут дается группам, чтобы назвать причины и действия учителя, а затем в течение двух минут презентовать полученный материал. В итоге должна получиться своего рода «шпаргалка» по работе с нарушителями дисциплины.

Типы нарушителей дисциплины:

- привлечение внимания;
- властолюбивое поведение;

- мстительное поведение;
- поведение, направленное на избегание неудачи.

*Нарушители дисциплины  
(шпаргалка, составленная участниками семинара)*

Тип нарушения	Что делают учащиеся?	Эмоции учителя	Принципы профилактики	Действия педагога
<b>Властолюбивое поведение</b>	Идут на конфронтацию и нагнетают напряженность, либо обещают и вежливо отвечают нам, но продолжают делать свое.	В гневе, нетерпении, может возникнуть страх, немедленно прекращает выходку с помощью физического воздействия (встряхнуть, ударить и т. п.)	Для предотвращения данного поведения учителю нужно больше внимания уделять хорошему поведению, учить уч-ся просить внимания, когда они в нем нуждаются.	Игнорировать демонстративное поведение, вести контакт глазами, становиться рядом, вставлять имя ученика в текст объяснения урока, посылая секретный знак, письменные замечания. Делайте неожиданности! Выключите свет. Издайте музыкальный звук. Говорите тихим голосом. Измените голос. Говорите со стеной или портретом. Временно прекратите вести урок. Отвлеките ученика. Задавайте прямые вопросы. Попросите об одолжении. Измените деятельность. Пересаживайте учеников. «Стул размышлений».
<b>Привлечение внимания</b>	Делают то, что отвлекает внимание учителя и класса, демонстрируют поведение «в час по чайной ложке», то есть все требуемые учителем действия выполняют очень медленно.	Учитель раздражен и возмущен, делает словесные замечания, выговоры, угрозы	Для предотвращения данного поведения учителю нужно больше внимания уделять хорошему поведению, учить уч-ся просить внимания, когда они в нем нуждаются.	Игнорировать демонстративное поведение, вести контакт глазами, становиться рядом, вставлять имя ученика в текст объяснения урока, посылая секретный знак, письменные замечания. Делайте неожиданности! Выключите свет. Издайте музыкальный звук. Говорите тихим голосом. Измените голос. Говорите со стеной или портретом. Временно прекратите вести урок. Отвлеките ученика. Задавайте прямые вопросы. Попросите об одолжении. Измените деятельность. Пересаживайте учеников. «Стул размышлений».

Избегание неудачи	Мстительное поведение
<p>Ученик теряет контроль над собой, когда давление ответственности становится слишком сильным, откладывает на потом, неведение до конца, временная неспособность, официальные диагнозы.</p>	<p>Ученик вредит всеми силами учителю, игнорирует всякие дружеские попытки контакта.</p>
<p>Учитель чувствует себя профессионально беспомощным, пытаясь оправдаться и объяснить поведение ученика с помощью специалиста.</p>	<p>Обида, боль, опустошение в дополнении к гневу, негодование и страх. Немедленно отвечает силой на действия ученика, как равному, (подавить) или уйти из ситуации (убежать из класса).</p>
<p>Поддержка ученика, чтобы его внутренняя установка «Я не могу!» изменилась на «Я могу!». Помощь в преодолении социальной изоляции путем включения ученика в отношения с другими людьми.</p>	<p>Строить отношения со всеми учениками по принципу заботы о них. Учить учеников выражать душевную боль и страдания приемлемыми способами.</p>
<p>Изменить методы объяснения. Учить позитивно: ищите два плюса на один минус. Делать ошибки нормальным и нужным явлением. Формировать веру в успех. Подчеркивайте любые улучшения. Анализируйте прошлый успех, повторяйте и закрепляйте успехи. Делайте процесс обучения осязаемым. В качестве поощрения: наклейки «Я могу», альбом достижений, рассказы о вчера, сегодня, завтра. Отмечайте достижения: аплодисменты, звезды, наклейки, награды и медали, выставки. Как помогать ученикам сочувствовать: -делайте ошибки нормальным и нужным явлением, показывайте их ценность. Формируйте веру в успех. Подчеркивайте любые улучшения, объявляйте о любых вкладах. Анализируйте прошлый успех, повторяйте и закрепляйте успехи. Приглашайте учеников помогать вам ежедневно в решении разных учебных задач. Оказывайте моральную поддержку ученикам, которые стараются помочь другим.</p>	<p>Ищите «взыщный уход»: призывайте власть ученика, убедите зрителей, переносите обсуждение вопроса, делайте записи, озадачивайте учеников, соглашайтесь с учеником, меняйте тему, используйте удаление, устанавливайте санкции: лишение или отлагательство права заниматься чем-то, лишение доступа в различные помещения школы, прекращение взаимодействия с другими учениками, требование встречи с администрацией школы, требование встречи с родителями, требование встречи с милицией, возмещение учеником убытков, починка, ремонт предметов, вещей, возвращение вещи на место, замена на равноценные.</p>

**23. Упражнение «Как помочь учащимся устанавливать нормальные отношения с вами».** Ведущий говорит фразы учителя, участники отвечают, что обычно слышит ученик.

**Что говорит учитель**

1. Ты хороший
2. Я вижу тебя
3. Спасибо тебе за...
4. Я знаю о тебе что-то замечательное...
5. Ты мне нравишься

**Что слышит ученик**

- Я – хороший  
 Я что-то значу  
 Мои усилия замечены  
 Я состоятелен  
 Кто-то заботится обо мне

**24. Работа в пяти группах:** составление буриме со следующими словами: «начало–сначала», «структура–аспирантура», «урок–впрок», «академия–премия», «перспектива–нива», «клад–лад», «конец–венец» и другие.

**Упражнение «Похвалилки»**

- 1) глядя себя по затылку левой, а затем правой рукой, повторяем: «Меня замечают, любят и высоко ценят»;
- 2) поворачивая голову вправо-влево, повторяем: «Все идет хорошо!»;
- 3) приподнимаясь на носках, поднимая руки как можно выше, повторять: «В моей жизни случается только хорошее».

**25. «Бинго» про людей.** В течение пяти минут участники должны найти среди присутствующих таких людей, о которых сказано на розданных каждому листочках. Тем, у кого сложилось бинго, вручается приз.

**БИНГО ПРО ЛЮДЕЙ**

Знает хорошие шутки	Имеет более четырех братьев и сестер	Может описать хороший способ вовлечения родителей в жизнь академии
Может назвать двух знаменитых спортсменов	Имеет интересное увлечение	Связан с какой-либо знаменитостью
Может порекомендовать хорошую книгу	Может сказать что-то известное о Канаде	Может описать эффективный способ возбуждения интереса учащихся к общеобразовательному предмету

Победителю вручается приз.

*Вопросы ведущего:*

1. Для чего проводилось упражнение?
2. Как вы себя чувствовали?
3. Где можно использовать данное упражнение?

### 26. Упражнение «Домино»

Неуспевающий, троечник – посмотрите на него с другой стороны, постарайтесь в своих учениках видеть только хорошее и, поверьте, они станут другими. Из любого негатива можно и нужно вытянуть позитив. На это и направлено данное упражнение.

Первый человек говорит, что он любит, например, дождливую погоду, но не любит подлость. Следующий человек берет его за руку и говорит: « Я люблю подлость, так как она позволяет, хоть и поздно, распознать людей-подлецов, но я не люблю скудость...» и так далее. В итоге получится круг позитивов.

### 27. Упражнение «Звериный хор»

Команда делится на три или более частей. Каждой части дается звук какого-нибудь животного. Например: «Гав! Мяу! Му-у! ИА!». Используется мотив какой-нибудь легкой песенки («В лесу родилась елочка») или «Во поле березка стояла»). Мотив разучивается на каждый звук отдельно. Затем по знаку ведущего должна вступать та или иная часть команды.

**28. Работа в группах.** Каждая из пяти групп в течение двух минут записывает, а затем озвучивает слова и выражения, которые обычно учителя употребляют, когда

- А) хвалят ученика;
- Б) недовольны учеником.

Делаются выводы, определяется, от чего следует отказаться в общении с детьми.

**29. Проблемно-ситуационная игра.** На столе лежат билеты, в каждом из которых изложена проблемная ситуация, требующая решения здесь и сейчас. Участники тянут билеты и без подготовки предлагают выходы из предложенной ситуации. Задача участников игры – добиться путем задавания вопросов конкретизации найти наилучший вариант решения. В финале игры коллектив обсуждает, как проходила игра, каковы были трудности, что получилось, что не удалось.

- Ученик получил отметку «три», вы хотите поддержать, придумайте соответствующий текст.
- Ученик отказался отвечать. Как вербально поступить в данном случае?
- Ученик впервые получил высокую отметку. Сопроводите ее какой-нибудь очень значимой для ученика фразой.
- ученик не продемонстрировал знаний при выполнении письменных работ и решении задач, но он пытался найти оригинальные пути. Вы

решили не ставить ему неудовлетворительную отметку, но вам необходимо написать в тетрадь соответствующую записку, сделайте это.

– Вы поставили ученику неудовлетворительную отметку в дневник. Какую запись при этом вы сделаете?

**30. Упражнение «Доверие».** Участники делятся на две группы. Одна группа завязывает глаза, другая выступает в роли поводырей.

Цель упражнения: формирование умения внушать доверие. Учитель должен внушать доверие у тех, с кем работает.

У участников необходимо спросить об их ощущениях (доверие, нежность, аккуратность, сначала было страшно, полностью доверились, взволнованность и чувство ответственности за другого, «слабого» человека, через руку передавалась ответственность поводырей).

### **31. Упражнение «Башня»**

*За 15 минут группе нужно построить башню. Даны газеты, скотч, ножницы. Обязательное условие: ширина башни – 2 метра, высота – 1,5 метра, презентовать полученное строение. Можно использовать столы, стулья и др. Критерии те же, что и при выполнении упражнения «Ковер» (см. упражнение № 4).*

Вопросы ведущего:

- 1) Получилась ли «башня»? Почему?
- 2) Для чего проводилось это упражнение?
- 3) Были ли учтены уроки после выполнения упражнения «Ковер»?

**32. Упражнение «Слон».** Участникам дается задание на листочках нарисовать слона. Слоники вывешиваются, это своеобразный портрет коллектива. Слоник – это вы сейчас, ваше состояние, а листочек – ваша территория.

Итоги упражнения. Если нарисованы:

– уши – значит человек внимательно слушает, воспринимает больше на слух;

– глаза – внимательно смотрит, воспринимает больше зрительно;

– хобот – это пища, то есть знания, которые вы приобретаете;

– голова – это мыслительные процессы; посмотреть на соотношение головы и туловища: большая голова – автор рисунка больше действует головой;

– ноги тонкие – неуверенность, толстые – прочно стоит, больше делает ногами;

– хвост – несерьезность; бивни – защита.



*Вопросы ведущего:*

1. Где можно использовать упражнение?
2. Помогает ли оно понять ученика?

33. Оценка дня. **Упражнение «Ладощка».** Участникам предлагается на листе А-4 обвести свою ладошку. Каждый палец – это какая-то позиция, по которой необходимо высказать свое мнение.

Большой палец – для меня важно и интересно;  
указательный – я получил конкретные рекомендации;  
средний – мне было трудно (не понравилось);  
безымянный палец – моя оценка психологической атмосферы.  
мизинец – для меня было недостаточно.

34. Как выполнены ожидания. Участники семинара-тренинга говорят о том, оправдались ли их ожидания.

### 35. Упражнение «Автограф»

Каждому из членов команды в конце семинара-тренинга к спине скотчем прикрепляется чистый лист А-3. После этого в течение пяти-шести минут участники записывают на листах симпатичных им людей различные пожелания, признания, комплименты и т. д. Затем листы снимаются, записи на них не обнародуются, все остается на память хозяину листа.

#### Список литературы

1. Вегнер А. П., Десятникова Ю. М. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на адаптацию к новым условиям. Вопросы психологии, 1995, № 1.
2. Выготский Л. С. Детская психология/ Под ред. Д.Б. Эльконина. Собрание сочинений в 6 томах. – М.: Педагогика, 1984.
3. Селевко Г. Руководство по организации самовоспитания школьников. Методическое пособие. – М., 2000. – 251 с.
4. Мардер Л. Тренинговое занятие «Профессия и личность». – Газета «Школьный психолог», 2003, № 22.
5. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2007.
6. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 224с.

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ

**Шайманова Б. К.,**

учитель английского языка школы-лицея № 23 г. Актобе:

### **Подготовка учащихся к самостоятельной работе**

Самостоятельная деятельность школьников может быть эффективной лишь в том случае, когда она хорошо подготовлена работой, выполняемой под непосредственным руководством учителя. Такая подготовка может касаться

а) конкретного вида СР; б) нескольких однотипных типов СР; в) СР как таковой — в любом ее виде и разновидности.

**Речевая задача:** *Расскажи о книге, которую ты сейчас читаешь, используя нижеприведенную схему и образцы для самопроверки:*

*Схема*

*Образцы для самопроверки*

I read...

I read the novel «Robinson Crusoe».

It was written...

It was written by D. Defoe.

The book is... Etc.

The book is very interesting. Etc.

(При выполнении этого упражнения образцы для самопроверки закрываются листом бумаги, который постепенно сдвигается сверху вниз, что дает возможность ученику самостоятельно выполнить задание, а затем проверить и скорректировать свои действия.)

Другой вариант: в классе выполняются условно-речевые упражнения, а дома — упражнения языкового характера, направленные на осознание соответствующих лексических явлений. Вот пример такого упражнения, направленного на овладение операцией выбора лексических единиц.

**Установка:** *Из данной группы слов выбери нужные слова и заполни пропуски.*

Books, reader,

Children like to read...

novels, litera-

We take books from the...

ture, library

My favourite school subject

is...

Важная составная часть подготовки учащихся к СР — это формирование у них общеучебных умений: умения планировать свое время; ориентироваться в учебном материале, в частности выделять в нем главное; выполнять работу в определенной последовательности; работать с книгой, справочной литературой, ТСО; составлять план и тезисы своего высказывания; осуществлять само- и взаимоконтроль и т. п. Данные умения, по мнению большинства авторов статей формируются при условии

системной организации СР, когда один вид самостоятельной деятельности готовит школьников к другому.

Например, четвероклассникам предлагается прореагировать (с помощью сигнальных карточек с опорой на средства предметной наглядности) на высказывания учителя, имеющие а) лексическую, б) грамматическую и

в) тематическую направленность:

***Высказывания учителя***

This is our classroom  
That's the blackboard  
Our school is large  
There is a picture on the blackboard

***Сигнальные карточки***

Зеленого цвета  
Зеленого цвета  
Красного цвета  
Зеленого цвета

и т. д.

Итак, подготовка школьников к СР включает в себя формирование у них: общеучебных умений, таких как само- и взаимоконтроль, планирование и т.п.; специфических приемов выполнения СР того или иного типа или разновидности; готовности к выполнению каждого конкретного вида СР в содержательном (что делать), операционном (как делать) и мотивационном (для чего делать) планах.

**Управление самостоятельной работой**

Известно, что при организации СР учащихся в учебном процессе учителя встречают ряд объективных трудностей. Важнейшей из них оказывается проблема управления. Это связано с тем, что большая часть упражнений в действующих УМК не содержит в достаточной мере опор выполнения, они ориентированы в основном не на само- и взаимоконтроль, а на внешний контроль со стороны учителя.

Ключи для само- и взаимоконтроля, как об этом можно судить по материалам сборника, представленным на магнитофонной ленте, на карточках, на раздвижной доске, в учебнике (или другом пособии), на транспаранте и т. д., они могут быть устными и письменными, полными и частичными, однозначными и вариативными, предназначенными для самоконтроля и взаимоконтроля и т. п.

Использование наряду с самоконтролем взаимоконтроля в процессе выполнения парных и групповых видов СР разнообразит формы учебной деятельности, повышает ее эффективность, способствует воспитанию самостоятельности, настойчивости, организованности, инициативности, ответственности.

Например, предлагается один из вариантов игры на выполнение команды. Учитель, проведя подготовительную работу, передает роль ведущего одному из учащихся. Этот ученик вместе со всем классом осуществляет как бы саморегуляцию учебно-игровой деятельности при

опоре на речевой образец. Учитель вмешивается в процесс игры лишь в том случае, когда ведущий не может исправить ошибку, допущенную кем-либо из ребят. При этом чередуются виды речевой деятельности: говорение и аудирование. Ведущий стимулирует учащихся к выполнению какого-либо действия (говорение), школьники слушают его распоряжения, выполняют их в условной манере (аудирование) и поочередно комментируют свои поступки (говорение).

Итак, оптимальный режим управления СР — это расчленение учебной задачи на составляющие ее задания, обеспечение школьников опорами выполнения заданий с учетом их реальных учебных возможностей, организация пооперационного само- и взаимоконтроля. Без всего этого СР утрачивает свой обучающий характер, превращаясь практически в контрольную работу.

### **Организация системы самостоятельной работы**

При систематической организации СР должен действовать принцип постепенного убывания опор, с тем чтобы учащиеся могли проявлять все большую степень самостоятельности. Хорошей иллюстрацией этого положения является система программированных домашних заданий, предназначенных для развития устной монологической речи школьников с опорой на текст в виде образца.

Система включает в себя пять-семь шагов программы, выполня<sup>108</sup> которые учащиеся постепенно переходят от менее самостоятельного к более самостоятельной учебной деятельности, вплоть до подготовки собственного высказывания, подобного исходному. Так, В. С. Бабкина различает тренировочные, реконструктивные и творческие виды СР, Н. Б. Фадеев — СР копирующего, преобразующего и творческого видов, И.А. Рапопорт и Л. В. Макаренко (г. Николаев) в своей статье «самостоятельная работа как важное условие формирования мотиваций учения школьников» выделяют такие виды СР: 1) выполняемые по образцу (точнее было бы сказать — по воспроизведению образца); 2) выполняемые по аналогии с образцом; 3) СР реконструктивного и 4) творческого характера. При этом каждый их четырех видов СР, кроме последнего, представленного в двух вариантах: рецептивном и продуктивном. Повидимому, данный подход к классификации СР является наиболее полным и последовательным, в наибольшей мере учитывающим специфику предмета.

Четыре названных уровня творческой (речемыслительной) самостоятельности школьников можно проиллюстрировать следующими образцами заданий: 1) воспроизведите (разыграйте по ролям) данный диалог; 2) составьте диалог, подобный данному (с возможным списком замен); 3) драматизируйте (разыграйте по ролям) данный текст (монолог),

4) закончите начатый диалог. Смысл выделения четырех уровней самостоятельности школьников, соответствующих четырем видам СР, заключается в том, что при освоении каждой новой дозы языкового материала учащиеся последовательно переходят с более низкого уровня на более высокий.

### **Воспитание интереса школьников к самостоятельной работе**

Интерес учащихся к СР может формироваться и поддерживаться разными средствами. Особого внимания заслуживает в этой связи использование ТСО. ЭВМ в составе автоматических дисплейных классов, как их способность выступать в качестве аналога лексического и грамматического справочников, обеспечивающих незамедлительную выдачу учащимся требуемой информации; «контролера», оценивающего правильность их ответов на серии вопросов по содержанию прочитанного или прослушанного текста; как средства, обеспечивающего условия для внеурочного обучения, и т. п.

ЭВМ поможет при проведении игровых упражнений. В качестве примера приводится описание игры под названием «Адресный стол». Учащимся дается задание узнать адрес человека по описанию его данных. Предварительно сообщаются основные анкетные и внешние данные: имя, возраст, профессия, рост и т. п.

Все эти данные вводятся в обучающую программу, после вызова которой на экране дисплея появляется серия пронумерованных вопросов вместе с ответами на них. Например:

1. Он рабочий? – Да, рабочий.
2. Он, учитель? – Да, учитель.
3. Он, врач? – Да, врач. И т. п.

Ученик выбирает вариант, содержащий нужный ответ, и нажимает клавишу с соответствующим номером. Далее следуют другие серии вопросов и ответов. Если все ответы выбраны правильно, ученик получает адрес искомого лица, если допущена хотя бы одна ошибка в выборе, ему предлагается повторить упражнения.

Как видно из приведенных примеров, предлагаемые формы СР на базе современных школьных ЭВМ рассчитаны в первую очередь на развитие интереса учащихся к новым способам выполнения известных им видов заданий.

Важнейшим условием поддержания интереса школьников к СР является оперативный учет и оценка ее результатов учителем, подчеркивание им значимости этой работы решения текущих и перспективных задач обучения, такое построение учебного процесса, при котором проводимые совместно с учителем виды работы являются органическим продолжением СР и обуславливаются ею.

## ЕНТ – ЭТО КОНКУРЕНТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

**Бекметов Е.**, отличник просвещения РК

Большинство казахстанских респондентов, принявших участие в одном из последних опросов, считают, что система Единого национального тестирования не дает объективную оценку знаний учеников. В рядах родительской общественности и специалистов также звучит критика существующей процедуры. Многие оппоненты предлагают изменить форму ЕНТ или вовсе вернуться к традиционному экзамену.

Один из основных аргументов противников ЕНТ: единое тестирование рушит фундаментальность образования. Однако не совсем понятно, что имеется в виду под «фундаментальностью» в системе среднего образования. Если речь идет о том, что в процессе обучения закладываются основы знаний, то без этого не обходится любая школьная система. Средняя политехническая школа в СССР давала неплохие математические, естественно-научные знания и плохо учила гуманитарным дисциплинам, иностранным языкам. Но этой школы сегодня уже не существует.

Да и после распада Советского Союза система социально-экономических отношений в странах СНГ кардинально изменилась. А поскольку цель любой системы образования – обеспечить интеграцию человека в существующий социум, то и сфера образования не может существовать в прежнем формате. Как гласит казахская пословица: «Куда едут передние колеса арбы, туда едут и задние».

В Казахстане система образования еще продолжает по инерции двигаться в прежней колее. Но она уже «на той стороне». Активно проходит процесс перезагрузки, переориентации на демократические и рыночные стандарты. И формировать конкурентную образовательную среду эффективно помогает ЕНТ. До его введения почти 100 процентов казахстанских выпускников школ хотя бы на «тройку» знали математику, а стоило ввести ЕНТ, как эта «красивая» отчетность стала рассыпаться. Напомню, что даже Пушкин и Черчилль были по математике «двоечниками».

В русле формирования современной модели, педагогическому

сообществу республики предстоит обновлять программу национальной оценки прогресса образования. И здесь важно не только совершенствовать стандарты, систему учета результатов труда педагогических работников, подходить критически и менять материалы ЕНТ, но и сделать образовательные услуги прозрачными для общества. В первую очередь полностью перевести в электронный вид процедуру этого важнейшего института внешнего контроля. Потому что, по меткому выражению интернет-блоггеров, потеря инициативы в one-line влечет за собой потерю инициативы в off-line.

Актуальной становится работа по снижению нагрузки на учеников, очищению программ и учебников от избыточной, второстепенной информации. Школьные факультативы должны эффективно развивать способности и познавательные интересы детей «на углубленном уровне», чтобы их родителям не надо было тратить деньги на дополнительные занятия и репетиторов.

Бесспорно, ЕНТ должно совершенствоваться по мере применения его на практике. Конечно же, оно должно быть направлено на то, чтобы в максимальной степени выявлять способности человека. Поэтому надо расширять возможности и внутренней оценки. Менять не только систему отметок, но и систему оценивания.

Во-первых, она должна быть прозрачной, то есть школьник должен понимать, почему ему поставили три, десять или двенадцать. Во-вторых, отметки должны восприниматься как совместный результат работы учителя и ученика. Не «ты сделал плохо», а «мы с тобой что-то недоработали». И наконец, третье: отметка должна оценивать не личность человека, а лишь конкретные его действия. А сумма или «портфолио» учебной и общественно значимой деятельности школьников, переведенная в баллы, должна учитываться при поступлении в университет.

Но при этом не следует превращать Единое национальное тестирование «в самоцель», поскольку это всего лишь форма проверки знаний. Учеников надлежит готовить не к тестированию, а к дальнейшей жизни. И ЕНТ должно в полной мере содействовать этой миссии. А если всего этого не сделать, то многие знания благополучно забудутся и все недостатки перейдут во взрослую жизнь. И проблемы, которые были в школе, в вузе не исчезнут, а даже усугубятся.

В советские времена в институты поступало не более 20 процентов выпускников школы. Около четверти из них отчислялись по дороге к последнему курсу. Это означало, что из вчерашних школьников были настроены на дальнейшую учебу и имели необходимые способности только 15 процентов. А сегодня в вузах хотят учиться до 70 процентов выпускников. Конечно, мотивация молодежи к получению высшего образования существенно повысилась, но не на столько же! Значит, это уже системный сбой, в первую очередь неэффективной профориентации.

Да и спор между сторонниками знаний и компетенций становится бессмысленным, когда речь идет о малограмотных молодых людях, которых так охотно и не бесплатно, готовы учить праву, экономике, менеджменту иные вузы. Как следствие, диспропорции в системе подготовки кадров для рынков труда.

Поэтому надо либо ужесточать требования к студентам, либо рассматривать высшее образование как инструмент социализации и жестких требований не предъявлять. Необходимо расширять систему вневузовской оценки знаний. Например, перед аккредитацией вуза проверяется уровень знаний студентов, и если этот уровень окажется неудовлетворительным, то аккредитация может быть приостановлена или вовсе отменена.

Но при условии, чтобы проверку знаний осуществлял и работодатель. Если он выставляет жесткие требования, то студент будет усиленно заниматься, чтобы добиться нужных параметров. Для этого нужно обеспечить живую, непосредственную связь вузов с практикой, привлекать к экспертизе программ и учебников заказчиков кадров разных форм собственности.

Это произойдет не сразу, но скоро. Потому что наступает время конструктивного государственно-частного партнерства. То есть наличие диплома еще не означает, что ты можешь работать, предстоит еще пройти квалификацию, где молодой специалист должен доказать объединению работодателей свою профпригодность, конкурентоспособность, инициативность и творческие способности. Потому что новое поколение казахстанцев обязано отвечать вызовам информационного, технологического общества XXI века.