

**ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО**

**МЕЖДУНАРОДНАЯ СЛАВЯНСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
им. Я.А. КОМЕНСКОГО**

**НИЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ»**

**Т.П. ИЛЬЕВИЧ, А.В. МЕЛЬНИЧУК, Л.Д. ПАНОВА,  
В.Е. ЛОЗОВСКИЙ, Л.П. ДИОРДИЦА**

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ  
И ПРОГРАММА ИННОВАЦИОННОГО  
РАЗВИТИЯ МОУ СШ № 6  
г. РЫБНИЦА**

**монография**

**Тирасполь  
2004**

**УДК 37.018.5(478.9)**  
**ББК 74.24(2М.2)**  
**К 65**

**Ильевич Т.П., Мельничук А.В., Панова Л.Д., Лозовский В.Е., Диордица Л.П.** Концептуальные основы и программа инновационного развития МОУ СШ № 6 г. Рыбница: монография // Под ред. О.В. Гукаленко. – Тирасполь: РИО ПГУ, 2004. – 160 с.

В монографии представлена проблема методологии гуманистической педагогики и технологий личностно-ориентированного образования, на основе которых разработаны концептуальные основы и программное обеспечение управления инновационным развитием Рыбницкой средней школы № 6. Представлены теоретические и практические особенности апробации интерактивных технологий обучения в условиях опытно-экспериментальной деятельности современной школы; разработан и апробирован диагностический инструментарий по определению эффективности технологий педагогического взаимодействия субъектов инновационного педагогического процесса.

Адресуется преподавателям вузов, студентам, аспирантам, педагогам и управленцам образовательных организаций, а также слушателям системы повышения квалификации.

**УДК 37.018.5(478.9)**  
**ББК 74.24(2М.2)**

**Научный редактор:**

Гукаленко О.В., д-р пед. наук, профессор, зав. каф. ПВШ и СОТ ПГУ им. Т.Г. Шевченко, чл.-корр.РАО

**Рецензенты:**

Фоменко В.Т., д-р пед. наук, профессор ЮФУ

Левицкая И.Б., канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Утверждено Научно-методическим советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко

© Ильевич Т.П., Мельничук А.В., Панова Л.Д. и др., 2004

## **ВВЕДЕНИЕ**

В условиях современной цивилизации решающую роль в развитии общества играет технико-технологический прогресс, который реализуется во взаимодействии науки и культуры. Социальные преобразования обуславливают инновационное развитие образовательных систем и пространств. В связи с этим проведение локальных педагогических исследований приводит к глобальным изменениям социально-образовательных комплексов, требующих прогностического изучения и анализа.

Инновационная школа сегодня открывает принципиально новые возможности для решения образовательных проблем. В условиях экспериментальной работы школы открываются возможности выработать собственную стратегию развития образовательной среды как за счет преобразований вариативного компонента содержания образования, так и за счет разработки авторских методик, а также внедрения инновационных образовательных технологий. Основные управленческим требованиями к инновационному развитию учебного учреждения являются: гуманистическая направленность деятельности; отсутствие перегрузок школьников и педагогов в организации учебно-воспитательного процесса; повышенный результат учебно-воспитательного процесса не за счет отбора лучших учеников и педагогов, а за счет продуктивности интерактивного обучения.

Методологию организации личностно-ориентированного образования можно рассматривать как творческую, обогащенную методико-технологическими новациями и эффективными диагностиками, если создаются педагогические

условия для инновационной деятельности педагогического коллектива школы и возможности совершенствования коммуникативной культуры субъектов образования.

Воплощение гуманистических идей в образовательную практику осуществляет педагогический коллектив муниципального образовательного учреждения «Рыбницкая средняя школа № 6» (с лицейскими классами). Творчески работающий коллектив школы с 2003 года апробирует педагогическое исследование по теме *«Интерактивное обучение как основа организации адаптивной образовательной среды школы»*.

Результаты методологической работы по подготовке педагогического исследования привели к необходимости создания проекта концепции и программы развития МОУ Рыбницкой СШ № 6 как ШКОЛЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ДИАЛОГА. Этот образовательный проект отражает динамику эффективного управления адаптивным образовательным пространством учебного заведения как целостной, технологически развитой, управляемой системой, в условиях которой происходит становление и саморазвитие личности учащегося.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ**

## **1.1. Методология инновационной образовательной деятельности современной школы**

Социальные и культурные преобразования в современном мире создают предпосылки модернизации образовательных систем, порождая новые концепции и технологии педагогической деятельности. В условиях отечественной системы образования научно-исследовательская деятельность является одной из престижных и высокоорганизованных видов деятельности человека. Она считается социально обусловленной и экономически целесообразной, при этом является важнейшим фактором обогащения и обновления культуры.

Проблемам реализации научно-исследовательской деятельности в области педагогической теории и практики посвящены работы Н.И. Алексеева, А.Г. Бермуса, В.П. Борисенкова, Л.В. Заниной, И.А. Колесникова, В.В. Краевского, В.А. Слостенина, А.И. Мищенко и др.

В истории педагогической науки были разработаны разнообразные подходы к организации научно-исследовательской деятельности педагогов, которая способна оказать влияние на условия дальнейшего общественного развития. Если речь идет об изменениях в социуме и в системе образования одновременно, то необходимо учитывать многие факторы: *культурные, экономические, научно-методологические, духовно-нравственные, экологические.*

Понятие «инновация» впервые появилось в XIX веке в исследованиях культурологов и лингвистов. Это понятие было введено при описании процессов культурной диффузии, оно означало процесс распространения одного культурного ареала на другие, как естественный механизм развития самой культуры.

В начале XX века И. Шумпетер использовал данное понятие в макроэкономическом анализе, характеризуя крупные изобретения в технологии и производстве. Таким образом, формировались основы новой области знания, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Наука о нововведениях – *инноватика* – возникла как отражение обострившихся потребностей производственных фирм в деятельности по разработке и внедрению новых видов услуг, идей. В США в 30-е годы утвердились термины «инновационная политика фирмы», «инновационный процесс» и пр.

В середине 80-х годов профессионалы в образовательной сфере деятельности стали активно применять понятие «педагогическая инновация» для обозначения процессов реформирования и преобразования педагогических систем. При этом причинами инноваций выступили противоречия между имеющейся потребностью в стремительном развитии образовательных услуг и неумением педагогов их обеспечить согласно современным социокультурным реалиям [22].

Слово «**инновация**» от латинского *in* – в, *novus* – новый; англ. *innovation* – нововведение, новация. Рассмотрим данное понятие, которое призвано улучшать течение и результаты учебно-воспитательного процесса.

И.П. Подласый раскрывает понятие «педагогическая инновация» как комплексный процесс создания,

распространения и использования нового практического средства в области педагогической техники, технологии, научных исследований в области педагогики [35].

При этом В.А. Сластенин указывает, что педагогическая инновация включает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [47].

Следовательно, понятие «педагогическая инновация» связано с понятием «педагогическая система». Так, В.П. Беспалько отмечает, что педагогическая система является очень устойчивым и прочным объединением вариативных элементов: 1 – учащиеся; 2 – цели воспитания (общие и частные); 3 – содержание воспитания; 4 – процессы воспитания; 5 – учителя или ТСО (технические средства обучения); 6 – организационные формы воспитательной работы [5].

По мнению Е.В. Бондаревской, инновационный переход педагогической системы к новому типу образования – сложный процесс, в ходе которого происходят не отдельные локальные, а сущностные изменения в образовательной деятельности. Практически каждая школа может стать инновационной, если она имеет концептуальную идею, способна осуществить соответствующие ей изменения в содержании и технологиях образования, а также изменить уклад жизни детей [7].

В исследовании Т.М. Ковалевой представлена интересная, на наш взгляд, версия хронологии развития российского инновационного педагогического движения. Автор выделила три этапа становления российских педагогических инноваций:

*I этап* (1970–1988 гг.) характеризуется инкубационным (лабораторным) периодом и представлен в работах психологов, дидактов и методистов, идеи которых положили начало «педагогике сотрудничества» и консолидации новых

образовательных идей и школ.

*II этап* (1989–1990 гг.) – становление и развитие инновационных школ, творческих лабораторий, где уточнялись и проверялись основные подходы современного образования; выстраивались новые механизмы взаимодействия педагогической науки и образовательной практики.

*III этап* (1991–1998 гг.) – легализация инновационных школ; создание новых учебных заведений, поиск личностно-ориентированных технологий и развитие новых технологий управления инновационной школой [21].

Проявление инноваций в школе может носить разнообразный характер: с одной стороны, это внешние инновации, когда используются «чужие» педагогические технологии; с другой, источником новых идей становится инновационное мышление самого педагогического коллектива.

В теории и практике педагогических инноваций А.С. Сухоруков предлагает четыре типа инновационных стратегий:

Первый тип характеризуется тем, что инновации заимствуются извне и внедряются «революционным образом» в коллективе, при этом ценности инноваций могут быть выше ценности конкретных педагогов. Положительным моментом выступает наличие методологической поддержки учителя, когда педагоги используют готовые технологии. Отрицательным моментом является отсутствие адаптации новой технологии к уникальным условиям конкретного педагогического коллектива. Основным стилем в данных условиях выступает стратегия авторитарно-заимствующего стиля управления.

Второй тип инноваций характеризуется приспособлением к условиям школы и стилю отдельных учителей. Способ управления при этом подчеркнута демократический,

ориентированный на эволюцию, а не на революцию. Однако, часто используемые инновации не согласованы друг с другом, они не складываются в единую концепцию, инновационная работа может прекратиться, т. к. зависит от активности отдельных учителей. Таким образом, формируется стихийная инновационная стратегия.

Третий тип управления опирается на революционное внедрение инновационного мышления. Инновационная стратегия носит авторитарно-новаторский характер.

Четвертый тип можно охарактеризовать как сотворчество. Он опирается на ценность развития собственно инновационного педагогического мышления, т. е. на реальную эволюцию профессионального сознания учителей [22].

Типы нововведений в школе и в вузе группируются по различным признакам. К примеру, Н.В. Бордовская и А.А. Реан выделяют четыре группы инноваций:

Первая группа классифицирована на основе введения новшеств в педагогический процесс: в цели и содержание образования; в методику, средства, приемы, технологии педагогического процесса; в формы и способы организации обучения и воспитания; в деятельность администрации, педагогов, учащихся.

Вторая группа нововведений основана на применении признака масштабности (объема): локальные и единичные; комплексные, взаимосвязанные между собой; системные, охватывающие школу или вуз.

Третья группа классифицируется по признаку инновационного потенциала: модификации известного и принятого, связанного с усовершенствованием образовательных программ, учебных планов, структуры педагогического процесса; комбинаторные нововведения;

радикальные преобразования.

Четвертая группа нововведений объединена по ряду признаков: замещающие, отменяющие, открывающие инновации и пр.[11].

В качестве источников инноваций могут выступать:

- потребности страны, региона, города, как социальный заказ;
- воплощение социального заказа в законах, директивных и нормативных документах республиканского или муниципального значения;
- достижения комплекса наук о человеке;
- передовой педагогический опыт;
- интуиция и творчество руководителей и педагогов как путь проб и ошибок;
- опытно-экспериментальная работа;
- зарубежный опыт.

Для формирования критериев инновационного образования необходимы следующие педагогические условия:

1) нововведения могут не только улучшать, но и ухудшать течение и результаты учебно-воспитательного процесса, поэтому необходимо предусмотреть всевозможные варианты внедрения инноваций;

2) инновации осуществляются для улучшения эффективности обучения и воспитания, таким образом, необходимо применять «мягкие» способы перехода к новой системе обучения;

3) необходимо знать, что педагогическую систему невозможно улучшить по нескольким параметрам.

Социально-экономические предпосылки, педагогические реалии и практическая значимость привели к необходимости методологического обоснования экспериментальной работы в

МОУ СШ № 6 г. Рыбница.

Анализ ряда методологических подходов и существующего опыта организации и функционирования адаптивной школы в современных социокультурных условиях приднестровского региона актуализирует значимость данной проблемы, позволяя определить ряд противоречий между:

- становлением гуманистической парадигмы в системе образования и массовой педагогической практикой, недостаточно ориентированной на реальные социокультурные приоритеты развития общества;

- процессами социализации и адаптации учащегося и неготовностью образовательного учреждения обеспечить соответствующие условия для становления и развития личности в современном обществе;

- знаниевым подходом к организации учебно-воспитательной работы в школе, не способствующим полноценной самореализации личности, и необходимостью формирования интерактивной и конфликтологической культуры субъектов образовательного процесса;

- высоким интеллектуальным потенциалом школьников и неумением реализовать свои возможности в коммуникации.

Актуальность вопросов адаптивного образования для науки и практики, выявленные противоречия обусловили выбор **темы исследования**: *«Интерактивное обучение как основа организации адаптивной образовательной среды школы».*

**Объект исследования**: образовательная среда школы.

**Предмет исследования**: интерактивное обучение в условиях адаптивной образовательной среды.

**Цель эксперимента** – разработать систему интерактивного обучения, способствующего формированию базовых компетенций учащихся, интеллектуальных, творческих и

коммуникативных качеств субъектов педагогического процесса с учетом возможностей адаптивной образовательной среды школы, условий муниципальной системы образования и реалий социокультурной ситуации в ПМР.

### **Задачи экспериментальной работы:**

– диагностически изучить и спрогнозировать развитие адаптивной образовательной среды школы, педагогическая система которой способствует самореализации и саморазвитию субъектов образовательного процесса;

– разработать концепцию и программу инновационного развития адаптивной школы в условиях муниципальной системы образования;

– разработать и апробировать интерактивные технологии обучения, направленные на повышение качества образования и коммуникативной культуры субъектов образовательного процесса;

– создать систему диагностики развивающего потенциала адаптивной образовательной среды; проанализировать эффективность педагогических инноваций, спрогнозировать перспективность интерактивных технологий обучения в условиях муниципальной системы образования.

**Гипотеза эксперимента** основана на предположении о том, что интерактивные технологии обучения будут способствовать эффективности адаптивного педагогического процесса в школе, если будут:

– обоснованы методология, целевые и содержательные характеристики развития адаптивной образовательной среды с учетом тенденций развития современного образования, новых педагогических парадигм, а также социокультурных и образовательных особенностей ПМР;

– выявлены приоритетные направления инновационного

развития МОУ Рыбницкой СШ № 6 как Школы развивающего диалога; разработано программно-методическое и технологическое обеспечение реализации интерактивного обучения;

– организована система мониторинга качества образовательного процесса в Школе развивающего диалога.

**Методологической основой исследования** выступили научные разработки педагогических проблем:

– социализации и адаптации личности (С. Д. Артемов, Т. Н. Вершинин, В. П. Казначеев, В. Н. Шубкин, Г. Спенсер, Л. Бристол, Г. Тард, Р. Парк, У. Томас, Ф. Знанецкий и др.);

– внедрения в практику школы теории гуманистической педагогики (Б. Г. Ананьев, Т. К. Ахаянц, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. П. Зинченко, И. М. Коган, И. С. Кон, Д. С. Лихачев, А. Маслоу и др.);

– организации адаптивной образовательной среды в школе (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, В.В. Давыдов, А.Я. Данилюк, Г.А. Ковалев, Л.Б. Переверзев, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, А.А. Ткачук, В.Я. Ясвин);

– содержательных аспектов адаптивного педагогического процесса (Е.В. Бондаревская, Т.М. Давыденко, Н.П. Капустин, Л.Ф. Лапшина, Н. А. Рогачева, И.В. Шалыгин, Т. И. Шамова, Е. А. Ямбург).

Согласно методологии педагогического исследования экспериментальная работа должна проходить в три этапа, при этом применяется соответствующий комплекс диагностических методов и приемов.

На **первом этапе** (2000–2004 гг.) осуществлялось изучение философской, психолого-педагогической и методической литературы по вопросам личностно-ориентированного образования, теории и методики адаптивной школы, анализ и

обобщение инновационного опыта управления адаптивной школой; разработка рабочей гипотезы, целей, задач, общей стратегии и методики педагогического эксперимента.

На **втором этапе** (2004–2006 гг.) предполагается проведение опытно-экспериментальной работы; определение оптимальных условий реализации технологического подхода к организации адаптивной образовательной среды школы; апробация дифференцированной образовательной модели; разработка, анализ и корректировка системы нетрадиционных методик и технологий обучения и воспитания.

На **третьем этапе** (2006–2007 гг.) будет проводиться завершающий эксперимент, обработка диагностических данных и корректировка практической работы; научно-литературное оформление педагогического исследования; информирование общественности и управленческих структур о результатах творческого поиска; обобщение опыта работы школы в аспекте внедрения, создание методических рекомендаций и передачи опыта другим школам.

## **1.2. Особенности организации адаптивной образовательной среды**

Перспективы развития учебно-воспитательной системы современной общеобразовательной школы базируются на апробации идей гуманистического образования, приоритетами которого являются самопознание, самоактуализация и самореализация личности школьника. Личность как высшая ценность культуры и общества развивается в системе социальных отношений, в условиях среды социальных общностей: семье, школе, институте, группе сверстников, знакомых, одноклассников, коллег и пр. При этом социально и

лично значимые качества формируются у ребенка в результате социализации.

Социализация выступает как процесс усвоения и воспроизведения индивидом элементов культуры, социальных норм, ценностей, опыта отношений, принятых в обществе. Социализация может носить как целенаправленный, контролируемый, так и незапланированный, стихийный характер, обусловленный спонтанным влиянием различных социальных механизмов и факторов.

Согласно психолого-педагогическим исследованиям Э. Фрейда и Т. Шибутани, существует ряд механизмов, способствующих усвоению человеком социальных норм: подавление, вытеснение, изоляция, самоограничение, проекция, идентификация, интеллектуализация, рационализация, сублимация.

В отечественной и западной науке сложились различные подходы к рассмотрению факторов социализации личности, при этом выделяют три группы:

- макрофакторы, влияющие на социализацию больших групп людей, живущих в определенных странах (космос, планета, мир, страна, общество, государство);

- мезофакторы, влияющие на социализацию групп людей, выделяемых по национальному признаку (этнос); по месту и типу поселения (регион, город, село, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных средств массовой коммуникации (радио, телевидение, кино, Интернет и пр.);

- микрофакторы, влияющие непосредственно на конкретных людей (семья, группы сверстников, друзей, микросоциум учебных коллективов, социальное воспитание учебных, профессиональных и общественных учреждений).

Образовательная среда школы оказывает целенаправленное

воздействие на становление, развитие и адаптацию личности учащегося в процессе педагогического взаимодействия, в ходе которого происходит регуляция и саморегуляция социального поведения личности, ее саморазвитие. По слова С.И. Гессена, давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка. Именно в условиях разрешения противоречий педагогического сотрудничества, построенного на принципах развивающего адаптивного взаимодействия, происходит социальное самоопределение личности на основе сформированных интересов и потребностей.

Проблемам организации образовательной среды, факторам, влияющим на ее развитие, посвящены исследования ученых Е.В. Бондаревской, Н.М. Борытко, В.В. Давыдова А.Я., Данилюка, Г.А. Ковалева, Л.Б. Переверзева, В.В. Серикова, В.А. Слостенина, А.А. Ткачук, В.Я. Ясвина.

Е.В. Бондаревская отмечает, что *образовательная среда* – это все, среди чего в окружающем мире находится и развивается ученик, воспитанник: природа, городской или сельский ландшафт, материальные и духовные условия существования, предметы быта и ценности культуры, события семейной и общественной жизни. При этом понятие «культуросообразная среда» понимается как среда, центром которой является человек – суверенный, свободный субъект, способный к свободному выбору образцов культурной жизни и жизнотворчества; среда, в которой каждый ребенок может без особых усилий и преодолений применять свои силы, творческие способности, удовлетворять свои интересы и любознательность, найти импонирующую ему среду общения, доброе и сердечное отношение со стороны взрослых и сверстников [8].

В.А. Ясвин отмечает, что образовательная среда является

системой влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Причем автор подчеркивает, что не существует среды однообразной, различные уровни сред взаимопроникают друг в друга. Так, семейная образовательная среда взаимосвязана с внешней образовательной средой, а та в свою очередь – с локальной образовательной средой школы. Внешняя образовательная среда подразделяется на региональную, федеральную и общекультурную [57].

Понятие «образовательная среда» можно идентифицировать с понятием «образовательное пространство», однако второе включает также территориальную обозначенность и определенные качественные характеристики. Назначение образовательного пространства заключается в соответствии потребностям культурного развития, социализации и образования молодежи. В нем должны быть представлены разнообразные сферы и виды образовательных услуг, различные образовательные среды, обслуживающие инфраструктуру молодежи: академическая, экологическая, досуговая, творческая и др.

Н.М. Борытко под социокультурным образовательным пространством понимает специально организованную педагогическую сферу, структурированную систему педагогических факторов и условий становления личности учащегося. При этом характерными признаками пространства выступают его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, его выделенность из среды, обязательно воспринимаемая воспитанником субъективно [12].

В исследовании В.В. Давыдова и Л.Б. Переверзева (1976) определены главные требования к образовательному

пространству школы как «среде для всестороннего развития» личности учащегося, которая должна быть:

1) достаточно гетерогенной и сложной, состоящей из разнообразных элементов, необходимых для оптимизации всех видов деятельности (учитывая физические, интеллектуальные и эмоционально-волевые ее компоненты);

2) достаточно связной, позволяющей учащемуся, переходящему от одного вида деятельности к другому, выполнять их как взаимосвязанные жизненные моменты;

3) достаточно гибкой и управляемой как со стороны учащегося, так и со стороны педагога.

Понятие «образовательное пространство» можно рассматривать также с точки зрения его поликультурности, как территориально обозначенное пространство, которое отражает специфические характеристики этнического многообразия и служит универсальной образовательной средой социализации учащихся разных национальностей, включающей в себя как формальные, так и неформальные структуры. При этом высшей ценностью поликультурного образовательного пространства является человек, личность учащегося, а главный смысл и цель образования должны быть связаны с его развитием, социально-педагогической поддержкой, защитой индивидуальности, ненасильственным культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации личности школьника.

По мнению С.А. Смирнова, непременным условием социализации ребенка в образовательном пространстве школы является комфортность, обеспечиваемая доброжелательными, позитивными взаимоотношениями со сверстниками и учителями в процессе педагогического общения. Общение со сверстниками происходит в малых социальных группах:

детского сада, школьного класса, неформальных детских и подростковых объединениях [34].

Отношения между сверстниками в малых социальных группах обусловлены тремя типами взаимодействия: функционально-ролевым, эмоционально-оценочным и личностно-смысловым.

*Функционально-ролевые отношения* зафиксированы в специфических сферах жизнедеятельности детей (трудовой, учебной) и осуществляются под руководством и контролем педагогов, родителей, социальных работников.

*Эмоционально-оценочные отношения* складываются в результате коррекции поведения сверстников в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности, при этом отношения обуславливаются симпатией, антипатией, дружескими привязанностями и пр.

*Личностно-смысловые отношения* складываются между сверстниками в микрогруппе на основе общих мотивов, ради которых дети принимают различные социальные ценности и цели. Так, согласно личностно-смысловым ценностям и целям ребенок может взять на себя роль и обязанности взрослого и действует соответственно им в сложившейся ситуации.

В процессе социализации решаются две противоречивые и взаимосвязанные задачи: социальной адаптации и социальной автономизации.

**Адаптация** (от позднелат. *adaptatio* – приспособление) обычно определяется в широком смысле как вид взаимодействия личности или группы с окружающей средой, в процессе реализации которого согласовываются ожидания его участников.

По мнению М.И. Рожкова и Л.И. Байбородова, социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к

условиям среды, а социальная автономизация – реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о себе, ее самооценке. Результатом социализации выступает социальная активность как реализуемая готовность к действиям, которая проявляется в сфере социальных отношений человека. Таким образом, критериями, свидетельствующими о социализации человека, являются: социальная адаптированность, социальная автономность и социальная активность [41].

Педагогическую адаптацию можно рассмотреть с точки зрения психологии, при этом она определяется активностью личности и выступает в качестве двух составляющих: *аккомодации* (изучения и усвоения правил среды, «уподобление среде») и *ассимиляции* (преобразование среды, «уподобление себе»).

Понятие адаптации в педагогике означает процесс «изменения параметров и структуры логико-лингвистической модели обучаемого и выработки соответствующих обучающих воздействий на основе осведомляющей (контрольной) информации с целью достижения директивного заданного состояния обучаемого при его начальной неопределенности и изменяющей педагогической среде» [Капустин].

Е.В. Бондаревская рассматривает адаптивность как метапринцип, согласующий и дополняющий действие более частных принципов, подходов и идей. Адаптивность как универсальное качество педагогической системы рассматривается в трех аспектах: аксиологическом, системно-структурном и технологическом. *Аксиологический аспект* адаптивности связан с признанием в качестве изначальных целей и ценностей общества, культуры, а также

индивидуальных ценностей каждого субъекта образовательного пространства. Ее *системно-структурный аспект* связан с определением трех основных направлений развития процессов, в том числе повышением внешней адаптивности (адаптивность образовательной системы школы в социокультурном контексте), внутренней (адаптивность образовательной системы школы к индивидуально-личностным особенностям каждого субъекта образовательной системы) и перспективной (адаптивность к происходящим процессам и переменам, основанная на качественном предвидении и прогнозировании изменений). *Технологический аспект* адаптивности может быть определен как стратегическое предпочтение нормативных концептуально обоснованных решений решениям и действиям, направленным на одномоментное решение проблемы или конфликта [10].

По мнению ряда исследователей (Т. М. Давыденко, Н. П. Капустина, Н. А. Рогачевой, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой, Е. А. Ямбурга) адаптивная образовательная система отличается от традиционной системы целями, содержанием, формами, методами, а также структурой учебно-воспитательного процесса. Это школа не функционирующая, а развивающая. *Главной целью* адаптивной школы выступает развитие социализированного интеллекта ребенка, направленного на сотворение добра, созидания, милосердия.

Содержание образования адаптивной школы представляет собой не только исторически сложившиеся области знания, но, прежде всего, ту деятельность школьников, которая развивает сенсорику, моторику, тем самым способствует сохранению и укреплению здоровья ребенка.

Цели и содержание образования адаптивной школы определяют более сложную по сравнению с традиционной

школой структуру учебно-воспитательного процесса. Целостный педагогический процесс адаптивной школы предполагает создание такой непрерывной организованной жизнедеятельности для воспитанника в адаптивной образовательной среде, где созданы все условия для его самовыражения и самореализации на рефлексивной основе.

Адаптивная школа, по словам Е.В. Бондаревской, является моделью, характерной для общеобразовательной школы со смешанным контингентом учащихся, где учатся одаренные и обычные дети, а также дети, нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. Такое учреждение стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными особенностями, с другой – по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды. Главным итогом такой двусторонней деятельности является адаптация детей и юношества к быстро меняющейся жизни. Таким образом, адаптивная школа представляет собой культуросообразную образовательную среду быстрого и гибкого реагирования на изменяющуюся социально-педагогическую ситуацию [7-9].

В основу модели адаптивной школы положена Маннгеймская система, получившая свое название от имени города Маннгейм, где она впервые была применена. Она характеризуется тем, что при сохранении классно-урочной системы организации обучения учащиеся, в зависимости от их способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки, распределялись по классам на слабых, средних и сильных.

Рассмотрим образовательные характеристики наиболее известной в конце XX века адаптивной школы – Школы адаптирующей педагогики Е.А. Ямбурга и Б.А. Бройде [23].

Целевыми установками Школы адаптирующей педагогики являются следующие положения: формирование положительной Я-концепции учащихся; создание систем адаптирующей педагогики и разноуровневого дифференцированного обучения.

В качестве дифференцированных целей выступают:

- траектория продвинутого (гимназическо-лицейского) образования, которое сопровождается формированием высокого образовательно-воспитательного фона гимназических и лицейских классов; выявление наиболее способных и одаренных детей и создание условий для их развития; качественная подготовка выпускников к обучению в вузе, самообразованию и творческому труду;

- траектория базового стандарта: определение и оптимизация содержания базового, регионального и школьного компонентов образования на траектории;

- траектория компенсирующего обучения: организация различных видов компенсирующего обучения; осуществление лично ориентированного подхода, индивидуализация обучения, переход от дифференцированного к индивидуализированному обучению; психолого-педагогическая помощь контингенты учащихся, подверженных психогенной школьной дезадаптации; удержание каждого трудного ребенка в сфере воспитательного влияния школы.

Принципами адаптивной школы служат:

- гуманистическая ориентация программы развития школы;
- демократизм, социальное равенство в получении образования; недопустимость социальной селекции детей;

- педагогический плюрализм, многопарадигматическая кооперация, ориентированные на потребности ученика и общества, гармонизация различных подходов;

– принцип дифференциации образования: разделение на основную и дополнительную – коррекционно-развивающую и углубленную траектории;

– учет психологических закономерностей личностного развития, диагностическое обеспечение дифференциации;

– социальная направленность, педагогизация окружающей среды;

– взаимодействие и взаимопомощь сильных и слабых, система компенсации отставания и т.п. [17].

В образовательном адаптивном комплексе Е.А. Ямбурга ориентировочной основой, на которой строятся разнообразные программы преподавания, критериальной базой уровня требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся являются государственные образовательные стандарты.

Основную структуру образовательного комплекса определяет идея о дифференциации обучения по уровню развития детей. Организационно она реализуется в виде трех учебных потоков-траекторий, построенных по вертикали от первого класса начальной до последнего класса средней школы:

1) траектория базового стандарта;

2) траектория продвинутого (гимназическо-лицейского) образования;

3) траектория компенсирующего обучения.

Основной задачей обучения в классах базового стандарта является усвоение знаний, умений и навыков в рамках базисного учебного плана и образовательных стандартов по предметам.

Дополнительной задачей организации педагогического процесса на траектории базового стандарта является вариация содержания и методов обучения с целью их адаптации к конкретному контингенту детей.

Главными целями траектории повышенного уровня являются: воспитание интеллектуальной элиты; развитие творческих способностей детей; возрождение русской духовной культуры; обучение самоопределению, поиск области творческой самореализации учащихся.

Под компенсирующим обучением понимается система диагностических, коррекционных, методических, организационных мер, которые предпринимает школа для оказания дифференцированной помощи учащимся на протяжении всего периода обучения с целью построить индивидуальную траекторию развития, учитывая психофизиологические особенности, способности и склонности, обеспечивая максимально возможную самореализацию личности.

Компенсирующее обучение – это создание вокруг ребенка реабилитирующего пространства, в котором компенсируются недостатки школьного образования, семейного воспитания, устраняются нарушения работоспособности и произвольной регуляции деятельности, охраняется и укрепляется физическое и нервно-психическое здоровье [44].

Педагогика комплекса вариативного образования носит адаптирующий характер, обеспечивает взаимное сближение, принятие, а также совместимость ребенка и школы.

**Адаптация школы к ребенку**, к его возрастным и индивидуальным особенностям достигается системой дифференциации учебно-воспитательного процесса предусматривающей разнообразие уровней и вариантов содержания и методов образования.

**Адаптация ребенка к школе** обеспечивается тем, что его признают субъектом обучения, опосредованно воздействуют на него через родителей, а также всем комплексом социальной,

экономической, психологической и педагогической поддержки.

**Адаптация выпускника к жизни**, к практике рыночных отношений осуществляется через систему профессиональной и социально-бытовой ориентации, социального закалывания.

Дифференциация в учебно-воспитательной системе Е.А. Ямбурга предполагает: добровольность и свободный выбор ребенком варианта образования; помощь ребенку в самоопределении и поиске своих задатков и способностей; возможность исправления ошибок в выборе ребенка, миграции его с одного варианта (траектории) обучения на другой.

При контроле знаний дифференциация углубляется и переходит в индивидуализацию (индивидуальный учет достижений каждого учащегося). По принципам и содержанию внутрипредметная уровневая методика сходна с методикой «полного усвоения». Переход к новому материалу осуществляется только после овладения учащимися общим для всех уровнем образовательного стандарта.

К компенсирующим элементам (средствам) реабилитационного пространства относятся в первую очередь: педагогическая любовь к ребенку (забота, гуманное отношение, человеческое тепло и ласка); понимание детских трудностей и проблем; принятие ребенка таким, какой он есть, со всеми его недостатками; сострадание, участие, необходимая помощь, обучение элементам саморегуляции (учись учиться, учись владеть собой).

В Школе адаптирующей педагогики имеют место различные виды педагогической поддержки в усвоении знаний:

– *обучение без принуждения* (основанное на интересе, на успехе, на доверии);

– *урок как система реабилитации*, в результате которой каждый ученик начинает чувствовать и сознавать себя

способным действовать разумно, ставить перед собой цели и достигать их;

- адаптация содержания, очищение от сложности подробностей и многообразия учебного материала;

- одновременное подключение слуха, зрения, моторики, памяти и логического мышления в процессе восприятия материала;

- использование опорных сигналов (ориентировочной основы действий);

- формулирование определений по установленному образцу, применение алгоритмов;

- взаимообучение, диалогические методики.

Одним из компонентов адаптивной образовательной системы является профессиональная педагогическая культура, которая представляет собой интегративное качество личности учителя. Ведущими нравственными чертами педагога адаптивной школы являются заботливость, душевность, доброта, доверие и сочувствие.

Л.В. Антропова (2001) отмечает, что эталонными интеллектуальными и личностными чертами характера учителя адаптивной школы являются: развитое профессионально-педагогическое мышление; педагогическая внимательность; решительность, оригинальность ума, способность к анализу, синтезу, обобщению. Это позволит педагогу максимально учитывать индивидуальные особенности школьников и в то же время гибко реагировать на социальные изменения среды [2].

Особое место в деятельности педагога адаптивной школы занимает индивидуальная работа, а так же реабилитационная и коррекционная работа с детьми разных групп риска, ставшими жертвами неблагоприятных условий социализации. Это, в свою очередь актуализирует культуру педагогического общения. Как

отмечает Е.В. Бондаревская, основная задача учителя – научить ребенка уникальному искусству «уметь жить», что предполагает самопознание, любовь, общение, самообразование, самовоспитание.

### **1.3. Педагогическое взаимодействие как основа интерактивного обучения**

Особенности взаимодействия субъектов педагогического процесса – далеко не новая проблема. Между тем мы вновь обращаемся к данному вопросу, так как эффективность и качество учебного процесса в адаптивной образовательной среде во многом определяются характером взаимодействия в системе «учитель–ученик». Традиционный подход к школьному обучению рассматривается с позиции взаимодействия его участников: учителя и ученика, где первый информирует, а второй усваивает и воспроизводит.

В наукознании «взаимодействие» является философской категорией, трактуемой как универсальная форма развития обоюдного изменения явлений в природе, обществе. Данный процесс охватывает все формы бытия и формы их отражения, где каждая из сторон выступает как причина и как следствие влияния противоположной стороны. Рассматриваемое явление предполагает наличие как минимум двух объектов, каждый из которых одновременно находится во взаимодействии с другими. Философией исследуются основные характеристики взаимодействия, взаимосвязь субъектов, степень их взаимовлияния.

Взаимодействие в системе «учитель–ученик» в адаптивной образовательной среде сводится к совместной учебной и воспитательной деятельности, физическому, психическому,

умственному, общесоматическому, сенсорно-моторному, духовно-мировоззренческому развитию ребенка. Реализация данных задач в адаптивной образовательной среде возможна при готовности учителя и ученика к сотрудничеству, что предполагает: сформированность круга гуманистических интересов, высокий уровень нравственной культуры субъектов педагогического процесса, владение практическими умениями выстраивать диалог, разрешать возникающие противоречия.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет трактовать педагогическое взаимодействие как:

- процесс взаимного воздействия объектов или субъектов друг на друга, в результате чего осуществляется их личностный рост и развитие (Ситаров В.А., Маралов В.Г.);

- согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи (Крылова А.);

- взаимное плодотворное развитие качеств личности педагога и учащихся на основе равенства в общении и партнерства в совместной деятельности (Гребенкина Л.К., Байкова Л.А.).

Описание структуры, этапов, содержания педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса встречается в работах А.В. Мудрика, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова. Проблему педагогического взаимодействия рассматривал Ш.А. Амонашвили, указывая, что «учебный процесс должен обеспечить условия, которые позволили бы каждому обучаемому проявлять свойственную ему от природы активность, самостоятельно приходить к познавательным открытиям, испытывать радость от совместной учебной деятельности и общения».

С позиции взаимодействия субъектов педагогического

процесса целесообразно отметить субъектность позиции ребенка в адаптивном педагогическом процессе, что предполагает его способность быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать планы жизни [Коджаспирова].

В связи с этим целесообразно рассмотреть особенности использования таких понятий, как взаимосвязь, взаимоотношения, влияние, воздействие.

Рассмотрим их в сравнении с понятием взаимодействие:

– Взаимосвязь и взаимодействие. Отличие психолого-педагогического взаимодействия от взаимосвязи в том что, его цель – передача знаний и общественного опыта. Несложно наладить взаимосвязь с каким-либо явлением (объектом), но для того, чтобы вступить с ним во взаимодействие, необходимо иметь цель, осознавать совместную деятельность, планировать предполагаемый результат.

– Взаимоотношение и взаимодействие. Взаимоотношения могут носить как официальный (подчинение, управление), так и неофициальный характер (дружба, любовь, вражда). Формирование взаимоотношений – менее управляемый процесс, при этом сложившиеся взаимоотношения могут способствовать или затруднять процесс совместной деятельности.

– Влияние и взаимодействие. Влияние означает изменение поведения одного человека под воздействием другого. Влияние может быть направленным (убеждение, внушение) и ненаправленным (подражание). В образовательном пространстве на поведение ученика влияют многие факторы: мнения учителей, сверстников, родителей, принятый стиль отношений в школе, классе, социальный заказ общества, стандарт образования и пр. Только с некоторыми из

перечисленных факторов учащийся вступает во взаимодействие.

– Воздействие и взаимодействие. Воздействие – это целенаправленный перенос информации и опыта от одного человека к другому, частный случай направленного влияния [27].

Таким образом, в зависимости от занимаемой участниками взаимодействия позиции выделяют «субъект-субъектные» и «субъект-объектные» системы отношений. Первый подход рассматривают личность как объект воздействия, направленного влияния с применением убеждения и внушения. В этих условиях модель личности сводится к воспроизведению готового жизненного и нравственного опыта при ограничении собственного жизнетворчества. Второй подход предполагает активное участие личности в совместной деятельности, основанное на диалоге. Принципиальная разница между воздействием и взаимодействием заключается в том, что воздействие целенаправленно, в то время как взаимодействию присуща прямая и обратная связь.

Адаптивная образовательная среда призвана максимально реализовать потенциал учащегося, учителя и педагогического коллектива в полном соответствии с социальными и личностными запросами участников педагогического процесса во взаимодействии. Главными принципами педагогического взаимодействия, которыми должен следовать педагог, осуществляющий свою деятельность в адаптивной образовательной среде, Д.Б. Белухин называет:

– гуманистическую направленность (реальное обеспечение развития сторон личностного потенциала человека);

– творчество (умение создавать и реализовывать новые подходы к определению содержания и форм своей

педагогической деятельности);

- опережающий характер педагогической деятельности;
- психотерапевтический характер взаимодействия;
- эмоциональную вовлеченность (переживание опыта).

Анализ особенностей педагогического взаимодействия в адаптивной школе позволяет выявить обширный спектр функций и умений связанных деятельностью учителя. В контексте рассматриваемой проблемы остановимся на коммуникативных умениях педагога, которые, по мнению Л.В. Антроповой заключаются в умениях:

- располагать к себе учащихся, сотрудничать с ними;
- в процессе общения согласовывать свою деятельность с обучающимися, координировать их взаимоотношения друг с другом;
- оказывать помощь ребенку в формировании индивидуального стиля деятельности;
- устанавливать деловые отношения с участниками педагогического процесса;
- создавать атмосферу психологического комфорта в классе.

Сфера педагогики взаимодействия практически бесконечна, так как она вбирает в себя сущность процесса обучения, воспитания, формирования, управления и т. д. По мнению исследователей (А.А. Бодалев, Д.И. Фельдштейн, В.Н. Мясищев), в процессе взаимодействия каждый из его участников пребывает то в роли субъекта, то в роли объекта общения. С позиций субъекта общения происходит познание оппонентов, проявление симпатии или антипатии, решение коммуникативных задач, достижение определенных целей.

В связи с этим необходимо рассмотрение педагогического общения, которое способствует познанию, обмену информацией, организации деятельности, сопереживанию, самоутверждению

личности. Как отмечает А.В. Мудрик, научение общению – актуальная проблема современного общества. Организация продуктивного педагогического взаимодействия предполагает не только развитие у учащихся навыков речевого общения, правильного использования мимики и пантомимики. Важно, как считает автор, научить правильному восприятию окружающих людей, которое заключается в умении сопереживать, инициативности, терпимости.

Именно в педагогическом общении раскрывается субъективный мир учащихся и учителей. Одной из форм общения является диалог как эффективное средство формирования мышления и развития личности. Диалог предполагает равноправие позиций педагога и ученика в выражении внутренних смыслов. Традиционная модель диалога, характеризующая авторитарную педагогику, утверждала в качестве результата взаимодействия победу одной позиции и поражение другой, что наглядно проявляется при применении авторитарного стиля общения. Новую модель диалога определяет стремление его участников сохранить процесс диалога как ценность, имеющую самостоятельное значение. Зачастую диалог трактуется как факт разговора участников образовательного процесса друг с другом вне всякой связи с его содержанием. Таким образом, понятие «диалог» подменяется понятием «общением» без учета позиций его участников.

В диалогическом общении возникают переживания (внутренние силы), направляющие деятельность. Эти переживания выражают личностный смысл событий, помогают осознать изучаемый материал, переосмыслить, освободиться от ложных представлений и выработать знания, которые становятся органичной «частью» личности.

Наиболее продуктивно диалоговая форма взаимодействия реализуется посредством интерактивного обучения. Интерактивными являются средства, устройства, которые обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие между субъектами педагогического процесса.

Ориентация на интерактивное обучение в адаптивной образовательной среде исключает педагогические стереотипы в области субъектности педагога и объектности учащихся и базируется на субъект-субъектной системе отношений. Данная система в адаптивной образовательной среде предполагает соблюдение некоторых особенностей взаимодействия, которые выражаются в умении:

- внушать доверие (т.е. получить необходимую информацию от собеседника и сделать его открытым, восприимчивым к информации);

- правильно сформулировать позицию оппонента, что подразумевает понимание позиции собеседника, целей, потребностей, желаний, выявление истинных причин противоречий;

- четко, аргументированно определить собственную позицию;

- изменять точку зрения субъекта образовательного процесса, что предполагает гибкость восприятия и мышления, умение видеть ситуацию с разных точек зрения, учитывать все возможные позитивные и негативные последствия принимаемых решений.

Ответственность за организацию продуктивного взаимодействия в образовательном процессе возлагается на педагога.

Интерактивное обучение в адаптивной школе представляет собой форму организации педагогического процесса,

основанную на диалоговом мышлении во всех дидактических системах субъект-субъектного уровня. Задача учителя заключается в инициировании школьников к разговору, помощи детям в выражении личного мнения, создании ситуаций, для разрешения которых учащиеся предлагают варианты. Л.В. Антропова отмечает, что использование интерактивного обучения побуждает педагога уважительно относиться к любому высказыванию ученика по содержанию рассматриваемой темы [2]. Эти версии обсуждаются не в жесткой оценочной традиции (правильно-неправильно), а в равноправном диалоге. Педагог поддерживает наиболее адекватные научному содержанию идеи, раскрывает содержание индивидуального опыта учеников, согласовывая его с общечеловеческим, но при этом подчеркивая самобытность и уникальность каждого школьника.

Таким образом, интерактивное обучение является основой педагогического взаимодействия в построении адаптивного процесса и проявляется как установление гуманистических взаимоотношений с учащимися, основанных на взаимопомощи, взаимоуважении и принятии их уникальности и неповторимости. Применение интерактивных технологий обучения способствует установлению диалоговой формы взаимодействия, стимулирующей учеников к выбору и обсуждению различных форм совместной деятельности, которая предполагает создание положительного эмоционального настроя, необходимого для полного раскрытия и становления личности.

Важно подчеркнуть, что всякое педагогическое взаимодействие определяется целью. Цели субъектов образовательного процесса могут либо совпадать, либо нет. При совпадении целей проявляется наиболее продуктивный способ

взаимодействия – сотрудничество, который характеризуется положительным психологическим климатом, признанием мнения каждого его участника. В случае, когда цели противоположны, возникает конфликтная ситуация, которая может быть разрешена с помощью компромисса или сотрудничества. В ином случае конфликт может принять форму скрытого состояния неудовлетворенности, несогласия с действиями или точкой зрения оппонента, что значительно снизит эффективность педагогического процесса.

#### **1.4. Интерактивное обучение в условиях лично-ориентированного образования**

Гуманистический подход к современному образованию предполагает организацию педагогического взаимодействия в контексте высших ценностей, ориентированных на человека культуры, что обосновывает главную цель образовательного процесса – создание учебно-воспитательного пространства свободного саморазвития личности. При этом целесообразно рассматривать взаимодействие субъектов образовательного процесса как часть культуры, однако, свободный ученик должен видеть рядом с собой свободных людей, и, в первую очередь, свободного учителя. Поэтому ценностные основания являются важнейшими в сфере формирования и развития социально-психологической и профессиональной культуры педагога.

Педагогическая культура, по словам Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича, это часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлены духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимой для обслуживания исторического процесса смены поколений,

социализации личности [9].

Основу личностно-педагогических ценностей составляют потребности и возможности педагога осуществлять творческую самореализацию, удовлетворять потребность в общении и самоутверждении в сфере профессиональной деятельности, развивать стремление совершенствовать педагогическую технику и мастерство.

Педагогический процесс как дидактическая категория есть способ организации образовательных отношений, заключающий в себе целенаправленный отбор и использование внешних и внутренних факторов развития участников педагогического взаимодействия.

Педагогическое взаимодействие зависит от педагогических отношений, обусловленных организацией процесса целенаправленного воспроизводства обществом самого себя. Г.К. Селевко приводит следующую классификацию педагогических отношений. По масштабу и характеру можно выделить три вида (уровня) педагогических отношений:

- социально-педагогические, которые включают взаимодействие школы, школьных коллективов с различными государственными и общественными институтами, социальными группами (органами управления, семьей, трудовыми коллективами и пр.);

- формально-педагогические (официальные, регламентированные, ролевые), которые зафиксированы в различных нормативных документах, определяют порядок и организацию педагогического процесса внутри школы, функции учителей и учеников и всегда включают определенные отношения руководства и подчинения;

- личностно-педагогические (неформальные, неофициальные, нерегламентированные), характеризующие,

как воспринимают участники этих отношений личные качества друг друга [44].

Педагогическая технология приобрела в современном образовательном пространстве широкое распространение. Она постоянно совершенствуется и обретает новые качества и характеристики.

В связи с этим актуально рассмотрение проблем учебного диалога, интерактивности в организации дидактического процесса в школе.

Интерактивными сегодня называют средства и устройства, которые обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие субъектов образовательного процесса. Истоки интерактивного обучения заложены в методах и приемах работы психотерапевтических групп: гештальт-группы, арт-терапии, группы встреч, психотренинги и пр. Таким образом, групповое решение проблем в психотерапии подсказало эффективное использование интерактивных методов в обучении [18].

Групповое взаимодействие характеризуется тем, что группа по отношению к каждому ее члену заменяет весь окружающий мир, тем самым соблюдается принцип погружения в среду (языковую, культурную, учебную). Е.В. Коротаева (2000) отмечает, что смысл групповой работы заключается в том, чтобы приобретаемый в специально созданной среде опыт человек смог перенести во внешний мир и успешно использовать его. Интерактивное обучение изменяет привычные, транслирующие (придаточные) формы на диалоговые, основанные на взаимопонимании и взаимодействии [27].

Автор представляет также особенности методической организации интерактивного обучения: нахождение

проблемной формулировки темы занятия; организация учебного пространства, располагающего к диалогу; мотивационная готовность учащихся и педагога к совместным усилиям в процессе познания; создание специальных ситуаций, побуждающих школьников к интеграции усилий для решения поставленной задачи; выработка и принятие правил учебного сотрудничества для школьников и педагога; использование «поддерживающих» приемов общения; оптимизация системы оценки процесса и результата совместной деятельности; развитие общегрупповых и межличностных навыков анализа и самоанализа [там же].

Следовательно, интерактивное обучение – это специально организованный процесс познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса. Это обучение, погруженное в общение, когда у обучающихся формируются навыки совместной деятельности.

В школьной практике имеет место использование отдельных форм нетрадиционного обучения: дискуссии, игры-тренинги, «эстафеты эрудиции», ролевая, деловая, имитационная, операционная игры и пр.

Дискуссия – это форма занятий, вырабатывающая культуру ведения научного спора по правилам, когда решаются отдельные проблемы. Дискуссия имеет целью развитие у школьников способности грамотно излагать и отстаивать свою точку зрения, реализовывать способности к логике и аргументации, вырабатывать терпение и уважение к мнению участников спора.

Игры-тренинги – форма психолого-педагогического взаимодействия, при которой учащиеся выполняют учебную работу в виде игровой деятельности, что способствует актуализации и расширению их субъектного опыта.

«Эстафета эрудиции» – форма организации обучения, при которой развиваются коммуникативные умения в условиях групповой поисковой деятельности, умения действовать в условиях состязательности и здоровой учебной конкуренции.

Ролевая игра – это процесс создания игрового мира с погружением в него игрока как самостоятельной личности. Ролевые игры – мощное средство воспитания и самовоспитания личности, оказывающее влияние не только на игровой, но и на реальный мир (И.А. Озеркова).

Операционная игра определяется как занятие, целью которого является выполнение специфических операций в смоделированной трудовой ситуации социокультурной среды, что служит основой формирования необходимых профессиональных навыков и умений. В основе деловой игры лежит поиск решения проблемы, представленной обучаемым путем моделирования жизненной ситуации, в которой каждому из участников отведена определенная роль (А.В. Слива, В.Н. Фокина, Т.Ю. Фокина).

Интерактивная направленность деятельности педагогов требует от них особой ответственности и принятия обязательств по активизации и актуализации процесса обучения, развивающего возможности учащихся, позволяющего применять результаты учебного процесса в каждодневном мышлении и поведении.

Специфика профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения опирается на некоторые характеристики, отличающие дидактику высшей школы от дидактики среднего образования. В данном контексте В.А. Попков и А.В. Коржуев определяют ведущие принципы образовательного процесса вуза: 1) принцип профессиональной направленности обучения, предполагающий включение

профессионально значимых фундаментальных знаний, мыслительных умений и пр.; 2) принцип дифференциации образования, выделяющий профессиональные цели и интересы студентов. Кроме того, существует проблема подготовки преподавателя вуза, который способен самостоятельно достигать уровня «огромного методического мастерства, терпения и настойчивости» [18].

Необходимо заметить, что высшей ступенью педагогической деятельности является новаторство, включающее как способности педагога осваивать и внедрять нетрадиционные методы и формы педагогического процесса, так и создавать эффективные авторские методики и технологии.

Известно, что педагогический процесс осуществляется посредством педагогического взаимодействия в системах «человек – человек», «человек – искусство – человек», «человек – техника – человек» и пр. В результате этого технологичность учебно-воспитательного процесса не только не исключает использование гуманных форм интерактивного взаимодействия, но и выстраивает весь педагогический процесс на основе усиленного внимания к проблемам педагогического общения, которое направлено на развитие у обучаемых позитивной «Я» – концепции, самосознания, самоактуализации и саморазвития, эмпатии, толерантности и рефлексии. Активное взаимодействие субъектов образовательного процесса означает опору на эмоции и подсознание, при этом активизируется восприятие, переработка, запоминание и применение информации.

В образовательной практике наиболее распространенными формами интерактивного обучения являются: мозговой штурм, деловая игра, тренинг, дискуссия, круглый стол и пр. Интерактивная направленность деятельности педагогов

требует от них особой ответственности и принятия обязательств по активизации и актуализации процесса обучения, развивающего возможности учащихся, позволяющего применять результаты учебного процесса в каждодневном мышлении и поведении.

Традиционная организация учебного процесса в школе может быть реализована в виде последовательности следующих операций: представление информации, восприятие, понимание, применение, контроль. При этом часто занижается роль активности ученика. Подобный алгоритм наблюдается в традиционной классно-урочной системе обучения. Однако в ситуации коммуникативного обучения учитель выступает в качестве консультанта, «тьютора», действительного лидера в активном учебном взаимодействии, который предоставляет альтернативную информацию, а сама ситуация (например, деловой игры) способствует значимой реализации личности, самоанализу и самосовершенствованию учащихся.

Сказанное определяет важность проблемы педагогической компетентности преподавателя в прогнозировании и организации учебного процесса на основе интерактивных технологий обучения. Рассмотрим технологические характеристики некоторых форм интерактивного учебного взаимодействия, представленные в методологической форме в работах Е.С. Полат, П.Е. Решетникова, Г.К. Селевко.

Сущность интерактивной технологии «Работа в команде» заключается в организации коллективной творческой деятельности, самостоятельной работы каждого члена группы и их активного взаимодействия друг с другом и преподавателем. Группа студентов разбивается на команды по 3–4 человека. Задание, как правило, одинаковое для всех – задача, серия задач, рассмотрение проблемы, эвристической ситуации и пр.

Командно-игровая деятельность сопровождается объяснением нового материала (задания), организацией коллективно-индивидуальной работы. Дидактическая игра в педагогике высшей школы понимается как процесс упрощенного моделирования, имитации действительности и активизации взаимодействия участников с целью обучения, развития, формирования деловых навыков и возможностей обучаемых. Собственно взаимодействие в данной технологии происходит в форме обсуждения проблем: либо по частям (каждый обучающийся отвечает за часть учебного материала), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняет следующий обучающийся).

Технология обучения «Ажурная пила» предусматривает работу обучающихся группами по 4–5 человек. Все работают над одним и тем же материалом, при этом каждый член группы получает подтему, которую он тщательно разрабатывает и становится по ней экспертом. Обсуждение проводится в виде «встреч экспертов» из разных групп. Затем эксперты возвращаются в свои группы и обучают всему тому, чему научились сами при первичном обсуждении проблем (взаимообучение). Члены команды делают краткие записи в тетрадях. В конце занятия команды на конкурсной основе отчитываются друг перед другом и преподавателем, при этом каждый обучающийся должен быть готов ответить на любой вопрос учителя по изучаемой теме. Отличившаяся команда получает высший балл, который позволяет в последующем оценить студентов по модульной системе. Может иметь место контрольный срез, который содержит одинаковые для всех задания для проверки и самопроверки.

Методика «мозгового штурма» построена на дискуссионном обсуждении общей проблемы, эвристической задачи. В

современной педагогике «мозговой штурм» является одним из распространенных эвристических методов, эффективно применяемых в процессе организации коллективной творческой деятельности. Его сущность заключается в создании гуманистического типа взаимодействия с целью нахождения альтернативного решения открытых проблем.

В «мозговом штурме» могут участвовать 20–25 человек, которые делятся на четыре группы: «Генерация идей», «Критика идей», «Защита идей» и «Принятие решений». Каждая одноименная группа студентов (5–6 человек) выбирает спикера, который отчитывается за группу.

Правилами-ограничителями для участников «мозгового штурма» могут служить следующие рекомендации.

1. На первом этапе штурма критика неприемлема: никакой критики!

2. В каждой группе выбирается ведущий, который следит за выполнением правил. Он может акцентировать внимание на той или иной интересной идее.

3. В группе избирается секретарь, чтобы фиксировать возникающие идеи (ключевые слова, схемы и пр.).

4. Время для обсуждения, а затем для презентации идей каждой группы ограничено в пределах 10 минут.

Обсуждение проходит в четыре этапа: создание банка идей, критика, защита и экспертиза идей (принятие решения). Оценка результатов учебной активности студентов осуществляется в виде рейтинг-контроля (самотестирования и взаимооценивания).

В аспекте затрагиваемых проблем организации нетрадиционного обучения интересными видятся деловые игры, предлагаемые А.А. Гином: игра «Компетентность», игра «НИЛ», игра «Точка зрения». Рассмотрим их методико-

технологические особенности [15].

Методика игры «Компетентность» состоит в том, что ее участники делятся на конкурентов (две команды) и нанимателей (группа учеников, определяющих победителя), также в качестве участника выступает арбитр, роль которого выполняет учитель. До игры учитель знакомит класс со схемой игры; формируются команды, определяется состав фирмы-нанимателя. Во время игры учитель задает проблему; команды придумывают друг для друга по пять заданий (тип заданий заранее регламентируется учителем); команды поочередно дают друг другу задания; соперник их выполняет, а если не справляется, задающая вопрос команда сама отвечает на него; фирма-наниматель оценивает каждое задание по пяти- или десятибалльной шкале; наниматели совещаются и принимают решение о принятии на работу соискателя; в заключение учитель делает анализ, обращая внимание на допущенные ошибки.

Методика учебной игры «НИЛ» заключается в том, что в качестве участников выступают группа или несколько групп учеников – изобретатели (исследователи, решатели); учитель в качестве задачедателя, а также в качестве приемной комиссии (с несколькими учениками). До игры учитель готовит задания (творческие, проблемные). Во время игры: группы решают задачи, при этом педагог выступает как консультант; группы обрабатывают результат (обсуждают план доклада, готовят плакат, выбирают спикера, который будет представлять результаты); спикер группы докладывает результат группового решения классу; приемная комиссия анализирует результаты, принимает решения. Если задача имеет контрольное решение, учитель может рассказать о нем классу.

Методика учебной игры «Точка зрения» предполагает

разделение аудитории учащихся на группы – оппоненты (группы учеников, отстаивающих определенную точку зрения) и наблюдатели (учитель с несколькими помощниками). До игры учитель заранее объявляет тему спора и снабжает учащихся необходимыми знаниями, фактами. Во время игры две группы учеников доказывают друг другу две противоположные точки зрения; группа наблюдателей оценивает, кто был логичнее, убедительнее, соблюдал культуру спора и пр.

Анализируя и обобщая опыт организации и проведения индивидуально-группового взаимодействия, мы можем представить общую технологическую схему в виде трех этапов:

- подготовка (разработка плана, общее описание, материальное обеспечение, постановка проблемы, инструктаж, распределение ролей, формирование групп, консультирование);
- проведение групповой работы (работа с источниками, тренинг, выступления групп, защита результатов, работа экспертов);
- анализ и обобщение (вывод из игры, анализ и рефлексия, оценка и самооценка работы, выводы и рекомендации).

Необходимо заметить, что высшей степенью педагогической деятельности является творчество, включающее способности учителя осваивать и внедрять нетрадиционные методы и формы педагогического процесса, создавать эффективные авторские методики и технологии. При этом предъявляются особые требования к структуре диагностических процессов в условиях гуманизации образования. Данная проблема может реализовываться в нескольких направлениях: проектировании личностно-значимого содержания образования, разработке личностно-ориентированных технологий, прогнозировании инноваций в системе образования. Поэтому интересной представляется диагностическая методика Е.В. Кортаевой

«Применение интерактивных методов в практике обучения» (см. Приложение). Эта методика позволяет выявить, насколько педагог компетентен в вопросах организации интерактивного обучения, насколько высок уровень его знаний и умений в области педагогического взаимодействия.

Изложенное предполагает соблюдение отдельных принципов интенсивного и эффективного педагогического взаимодействия: гуманистическая направленность, творчество, диагностичность, опережающий характер взаимодействия, равенство в общении и партнерство в деятельности, эмоциональная вовлеченность субъектов образования.

### **1.5. Конфликтологическая культура педагога в адаптивном педагогическом процессе**

Профессиональная деятельность педагога в современных условиях, отличающихся большим потоком разнообразной информации, низкопробными образцами культур, нестабильным материальным положением характеризуется противоречиями. В.Ю. Питюков отмечает, что отсутствие противоречий в жизни человека обрекает его на скудное, лишенное смысла существование, приводит к деградации личности. Процесс резкого обострения противоречий между субъектами, по определению Л.К. Гребенкиной, трактуется как конфликт. Конфликт как распространенный феномен социальной действительности получает истолкование как в общенаучном, так и в отраслевом аспектах. Проблемы конфликтов находят свое отражение в межнаучных, научно-педагогических и психологических исследованиях.

История формирования и развития понятия «конфликт» дает основания отметить, что по своему существу оно несет явно

выраженный отрицательный смысл. Обычно первичную реакцию на это понятие можно характеризовать как настороженность, мобилизацию чувств, готовность к защитным действиям и негативную оценку всех предполагаемых событий.

Рассматривая вопрос педагогических конфликтов, невозможно игнорировать или недооценивать проблематику конфликтов в экономике, менеджменте, истории, социологии.

В отечественной педагогике научное осмысление конфликта было предпринято давно. В XIX веке, при разговоре о конфликте, употреблялись такие слова, как «спор», «разногласие», «столкновение». В исследованиях советских ученых подчеркивалась материально-экономическая и классовая природа конфликта. И поскольку считалось, что в социалистическом обществе отсутствуют антагонистические классы, то, следовательно, отсутствуют и конфликты.

В педагогике наиболее полный анализ понятия «конфликт» представлен В.И. Журавлевым в работе «Основы педагогической конфликтологии». Ученый отмечает, что, как и в психологии, в педагогике определяют различные виды конфликтов (межгрупповые, межличностные, внутриличностные). Они рассматриваются в педагогических системах в условиях образовательного процесса и оказывают психофизиологическое воздействие на самочувствие его субъектов и результативность педагогического взаимодействия. Система взаимодействия в социально-педагогической среде предполагает следующие межличностные линии отношений (подсистем):

«Взрослый – взрослый»: учитель – учитель; учитель – группа учителей; учитель – администрация; учитель – родитель; группа учителей – администрация; родитель – администрация, родитель – группа родителей; группа родителей –

администрация.

«Взрослый – ребенок»: ученик – учитель; ученик – группа учителей; группа учеников – учитель; ученик – родитель; ученик – администрация; группа учеников – администрация; старшеклассник – младший школьник.

«Ребенок – ребенок»: ученик – ученик; ученик – группа учеников.

Каждая из перечисленных систем характеризуется специфическими особенностями межличностных отношений, которые зачастую сопровождаются недопониманием, столкновением позиций, взглядов, острыми эмоциональными переживаниями.

По мнению С.Ю. Теминой, в обществе, кроме школы, практически нет других социальных институтов со столь многочисленным контингентом и разносторонними параметрами (возраст, уровень образования, социальное положение, интересы, потребности, ценности, авторитет и т.д.), что повышает вероятность возникновения противоречий в вышеописанных системах.

В исследованиях М.М. Рыбаковой выявлены *особенности педагогических конфликтов*, включающие:

- профессиональную ответственность педагога за правильное разрешение ситуации;
- различный социальный статус участников, что предопределяет их различное поведение в конфликте;
- разницу возраста и жизненного опыта участников, что разводит их позиции в конфликте;
- различное понимание событий и их причин участниками;
- присутствие других учащихся при конфликте, которое делает их из свидетелей участниками;
- профессиональную позицию педагога в конфликте,

обязывающую его взять на себя инициативу в разрешении.

Рассматривая конфликт в сфере образования, можно выделить позитивные и негативные его функции:

- информативная (получение новой информации об участниках конфликта);
- интегративная (сплочение коллектива класса, школы);
- инновационная (стимулирование к изменению и развитию личности учителя и ученика, их взаимоотношений);
- разрядка напряженности между конфликтующими сторонами;
- подает сигнал неблагополучия, позволяет полнее и точнее выявить назревшие противоречия;
- предоставляет шанс к развитию личности учителя и ученика.

К негативным функциям относятся:

- деструктивная функция;
- дезинтеграция (разрушение целостности личности);
- большие эмоциональные затраты на участие в конфликте;
- резкое снижение эффективности учебно-воспитательной деятельности (С.Ю. Темина).

Субъективные причины конфликтов связаны с индивидуально-психологическими особенностями оппонентов, проецирующимися на выбор личностью способа разрешения конфликта. Анализ литературы позволяет выявить следующие источники конфликтов:

- психологические (несовместимость характеров, неприязнь, завышенная самооценка, стрессовое состояние и др.);
- культурные (различные взгляды на культурные отличия, предрассудки, стереотипы);
- управленческие (стиль руководства, социально-психологический климат, некорректное оценивание уровня

подготовленности студентов и др.);

- воспитательные (различия в уровнях воспитанности, нравственности, возрастные, половые и др.);
- профессиональные и др.

В педагогике причины конфликтов, помимо названных, условно подразделяют на:

- организационно-творческие, подразумевающие характер стиля общения субъектов педагогического процесса, организацию труда и т.д.;
- личностные, возникающие на основе индивидуальных качеств участников взаимодействия;
- поведенческие, проявляющиеся в процессе общения.

Причинами конфликтов, по мнению В.Г. Казанской, являются зачастую так называемые «педагогические ошибки», подразделяемые автором на «умные» и «глупые». Особенностью «глупых» ошибок является нежелание или недостаточное понимание ситуации, и как результат – невозможность конструктивного решения. «Умная» ошибка характеризуется осознанием личностью сложной ситуации и, следовательно, возможностью эффективно управлять ею.

Проблема возникновения и существования конфликтов в педагогическом процессе школы, по мнению Г.И. Козырева, заключается в том, что структура построения современной школы по принципу соподчинения и противопоставления стимулирует детскую конфликтность. В школьной среде преобладают житейские представления о конфликтах как неблагоприятном и опасном явлении, которого следует избегать, а также мнение, что хорошим отношениям между людьми свойственно полное отсутствие каких-либо конфликтов.

В традиционном школьном образовании приоритетной

является «знаниевая» парадигма развития личности. Но при этом актуальный уровень личностного развития детей (инициативности, ответственности, самооценки, навыков общения, толерантности и т.п.) явно не соответствует их потенциальным возможностям, а также ожиданиям современного общества. Показательным является тот факт, что Л.Н. Толстой, рассматривая в своих трудах проблемы взаимоотношений в учебных заведениях, подчеркивал принудительность устройства школ, что, по его мнению, исключает возможность прогресса.

Рассматривая систему «учитель-ученик» в школе адаптивного типа, следует отметить, что гармонизация гуманистических и демократических отношений путем внедрения в учебный процесс интерактивных технологий методики рефлексивного обучения и воспитания исключают некоторые из представленных причин возникновения конфликтов в силу отсутствия базы для их возникновения. А применение диалоговых форм обучения способствует профилактике противоречивых ситуаций, формированию у субъектов педагогического процесса умений выстраивать конструктивную линию поведения, направленную на сотрудничество и компромисс.

Педагогическому взаимодействию свойственна определенная динамика развития, обусловленная субъективными и объективными причинами. Конфликт также обладает своеобразной динамикой. В его развитии можно фиксировать возникновение конфликтной ситуации, ее исчезновение, возникновение и прекращение инцидента. Любое изменение конфликтной ситуации приводит к прекращению данного конфликта (если инцидент уже начался), а возможно, и к началу нового конфликта. Никакой конфликт не мыслим без

конфликтной ситуации. Иногда конфликтная ситуация может существовать долгое время, не превращаясь в инцидент.

Следует признать, что большое число конфликтов является следствием недоразумений, ошибок общения, личных качеств оппонентов, несовпадающих желаний и интересов. Это, в свою очередь, выявляет значимость общения в педагогическом процессе. Оно является не просто обыденной функцией взаимодействия, а функциональной категорией, выступает как инструмент воздействия. Известны слова А. Де Сент-Экзюпери о «роскоши человеческого общения», но в данных обстоятельствах оно является не столько роскошью, сколько необходимостью, ставшей потребностью. Общение – универсальный способ познания других людей и своего Я. Оно предполагает умение слушать, выражать свои мысли и чувства, умение соотнести и согласовать индивидуальные особенности собеседника и собственную индивидуальность. Как например можно привести слова Сократа: «Познай самого себя, и ты познаешь Вселенную и богов», высказывание Н.Г. Чернышевского: «Кто не изучал человека в самом себе, никогда не достигнет глубокого знания людей».

В школе адаптивного типа общение в системе «учитель-ученик» выстраивается на основе понимания, принятия, признания. *Понимание ребенка* – умение видеть его «изнутри», умение видеть мир как с позиции взрослого, так и с позиции ребенка, умение определять истинные мотивы детских поступков. *Принятие ребенка* – безусловное положительное отношение к ребенку, к его индивидуальности независимо от того, высоких или низких показателей он достиг. *Признание ребенка* – восприятие каждого ребенка как личности, достойной внимания, имеющей право на собственную позицию и мнение, отношение к ребенку с уважением (Г.М. Коджаспирова).

Инициатива в урегулировании конфликта в педагогическом процессе принадлежит учителю как профессионально и жизненно более подготовленному человеку. Исследователи выделяют следующие стратегии его поведения в конфликтной ситуации:

- уход от конфликта;
- противоборство;
- стратегия уступок;
- сотрудничество;
- избегание.

Обосновывая причины возникновения противоречивых ситуаций между субъектами образовательного процесса, Д. Журавлев выделяет следующую нежелательную тактику поведения учителя, который оказался в критической ситуации:

- обостряет конфликт, возлагая всю ответственность на ребенка или родителя, расписываясь, таким образом, в своей несостоятельности;

- стремится не замечать, скрывать свои конфликты от других и даже от самого себя, таким образом, часть конфликтов существует как бы во внутреннем, скрытом плане.

Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что конфликты в адаптивной образовательной среде легче предупредить, чем успешно разрешить. С этих позиций педагогическое взаимодействие, независимо от того, присуши ему конфликты или нет, предстает в таком ракурсе: в процессе взаимодействия происходит развитие способности как учителя, так и ученика к самореализации в единстве с выработкой у них конструктивного или деструктивного отношения друг к другу и педагогической реальности. То есть отбор средств достижения цели зависит от уровня развития конфликтологической культуры и способностей педагога. Это, в свою очередь, требует

от него перехода к нравственности, духовности, а также понимания и осознания своей зависимости от учащихся. Исходя из этого, на первый план в педагогическом взаимодействии в школе адаптивного типа выдвигается *гуманистическая функция педагогической деятельности*.

Обратимся к понятию «педагогическая культура». Понятие «культура» является разноаспектным и рассматривается многими науками и научными отраслями. Так, в философии культура – это всеобщая характеристика мира. При этом исследователи определяют культуру с различных позиций: как *универсальный механизм, реализующий и направляющий поведение и деятельность личности* (А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов и др.); как *совокупность материальных и духовных ценностей* (А.И. Арнольдов, И.А. Громов, Ю.И. Ефимов и др.); как *способ осуществления деятельности* (М.С. Каган, Ю.А. Жданов, О.В. Ханова и др.); как *метод творческой самореализации личности в различных сферах социальной и духовной жизни общества* (А.Н. Леонтьев, В.С. Библер и др.).

Социологи (В.Н. Лавриненко, Ж.Т. Тощенко) рассматривают культуру как механизм передачи социального опыта. Изучая проблемы культуры, ученые разрабатывают такие новые научные дисциплины, как социальная культурология, социология культуры. Появление новых направлений лишний раз доказывает актуальность проблемы культуры для всех общественных наук.

Культурология (П.С. Гуревич, А.А. Радугин) исследует закономерности развития культуры, процессы создания и сохранения общечеловеческих ценностей, структуру и особенности духовного производства, функционирования и развития духовных ценностей.

Психологическая наука активно разрабатывает механизмы

подготовки индивидов к межкультурному взаимодействию. В психолого-педагогической литературе понятие культура трактуется как:

- система представлений о мире, ценностях, нормах и общих правилах поведения людей, связанных определенным образом жизни;

- стержень, вокруг которого складывается ценностная ориентация человека как система его ценностей;

- совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих достигнутому ступень в истории развития общества;

- исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях и создаваемых ими материальных и духовных ценностях;

- духовное измерение личности и общества .

Изложенное подтверждает, что культура – это многомерное, многоаспектное явление, оказывающее влияние на развитие личности в целом.

Носителем культуры, в том числе и определенных педагогических качеств выступает конкретная личность, отличающаяся собственным мировосприятием, складом характера, творческим потенциалом. Особая роль, по мнению исследователей (В.А. Сластенин, С.М. Годник и др.), отводится личностному потенциалу учителя, его способности быть активным субъектом профессиональной деятельности, реализующим свой способ жизнедеятельности. Исходя из этого педагогическую культуру можно трактовать как сотворчество, в ходе которого создаются новые ценности.

Изучение вопросов, связанных с профессиональным мастерством учителя, его педагогической культурой, является одним из ведущих направлений современной педагогики. Исторические типы педагогической культуры соответствуют типам развития человеческой цивилизации и характеру взаимодействия между образованием и культурой в конкретную эпоху. При этом педагогическая культура предстает как совокупность накопившегося опыта за время существования всех мировых цивилизаций.

В отечественной социально-педагогической литературе понятие «педагогическая культура» появилось в начале 90-х гг. XX столетия (Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, В.С. Сериков, Т. Ф. Белоусова, Л.К. Гребенкина и др.)

Педагогическая культура как часть общей культуры общества может рассматриваться в *трех аспектах*:

- как система ценностей-регуляторов педагогической деятельности (аксиологический подход);

- как предпосылка, цель, способ, инструмент педагогической деятельности, уровень саморегуляции, ее результат и критерий оценки;

- как концентрированное выражение личности педагога (личностный подход).

Педагогическая культура – профессиональная культура человека, занимающегося педагогической деятельностью, это гармония высокоразвитого педагогического мышления, знаний, чувств и профессиональной творческой деятельности. Она способствует эффективной организации педагогического процесса (Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина).

Сущность педагогической культуры заключается в особом, ценностном отношении к детству как уникальному, неповторимому периоду человеческой жизни и к каждой

детской личности как самоценности (Е.В. Бондаревская).

Показателями педагогической культуры являются:

- гуманистическая педагогическая позиция учителя по отношению к детям и его способность быть воспитателем;
- психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление;
- образованность в сфере преподаваемого предмета и владение педагогическими технологиями;
- опыт творческой деятельности, умение обосновать собственную педагогическую деятельность как систему (дидактическую, воспитательную, методическую), способность разработать авторский образовательный проект;
- культура профессионального поведения, способы саморазвития, умения саморегуляции собственной деятельности.

Гуманная педагогическая позиция оценивается по следующим показателям: любовь к детям, защита их прав и интересов, забота об их здоровье и самочувствии, эмпатическое отношение к каждому, диалогичное общение с детьми, поддержка каждой детской индивидуальности, уважение родителей и семейных традиций.

Е.В. Бондаревская предлагает выделить следующие уровни педагогической культуры.

Высокий уровень педагогической культуры (*профессионально-творческий*) характеризует учителя, который ведет творческий поиск путей решения новых педагогических задач, имеет устойчивую потребность в профессиональном росте, добивается хороших результатов в обучении и воспитании большинства учащихся, подкрепляя известные методы собственными педагогическими находками. Учитель при этом совершенствует свою деятельность в рамках

требования к профессии, самореализуется как *профессионал*, а не как целостная личность.

Достаточный уровень педагогической культуры (*профессионально-адаптивный*) – учитель обладает необходимыми личностно-профессиональными качествами, осуществляет педагогическую деятельность, опираясь на профессиональные знания и умения, добивается в основном средних результатов в обучении и воспитании. В творческом поиске участвует эпизодически, устойчивой потребности в собственном творческом росте не испытывает.

Массовый уровень педагогической культуры (*непрофессионально-репродуктивный*) – учитель не имеет необходимого набора профессионально-личностных качеств, осуществляет педагогическую деятельность без достаточной опоры на профессиональные знания и умения, не ведет творческий поиск и не имеет потребности в творческом росте, получает невысокие результаты в обучении и воспитании.

Рассматривая проблему технологической культуры учителя, современная наука выделяет следующие уровни: методологический, в основе которого лежат специальные знания (методы традиционного и инновационного обучения, технологических методов и приемов, проектировочные и диагностические); практический, который позволяет определить необходимые профессиональные умения и навыки; творческий, определяющий опыт творческой деятельности педагога, т.е. совершенствование педагогического мастерства. Рассмотрим их подробнее.

Методологический уровень педагога предполагает наличие специальных знаний:

– представление о педагогической технологии и ее преимуществах в сравнении с методикой преподавания;

– знание методик инновационного обучения (проблемного, дифференцированного, модульного, личностно-ориентированного и пр.);

– знание технологических методов и приемов формирования и развития личностно значимых качеств учащихся (например, временного ограничения, моделирования, «резюме», «мозговой штурм», абстрагирование, аналогия, эвристический, проблемный, алгоритмический методы и т.д.);

– знание способов выбора, ранжирования, дифференциации, персонафикации учебно-воспитательных целей и учебных задач (индекс вариабельности; коэффициент дидактической ценности урока, а также методов и приемов);

– проектировочные знания (о педагогическом планировании, структурировании, нормировании и моделировании).

Практический уровень позволяет определить необходимые профессиональные умения – совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки). Комплекс умений складывается из следующих применяемых компонентов:

– методов, способов, приемов дидактического целеполагания (определение места и роли цели в иерархии образовательных целей, таксация целеполагания и учебных задач, вычисление Ив и коэффициента дидактической ценности урока и пр.);

– методов инновационных форм обучения (модуль, «мозговой штурм», игра, диспут, проблемная ситуация и пр.);

– проектировочных умений (конкретизация целей, проектирование учебных задач, определение принципов, содержания, методов, средств, форм педагогического процесса);

– методики диагностирования обучения (обученности) и мониторинга педагогического процесса.

Творческий уровень определяет опыт творческой деятельности педагога, т.е. совершенствование педагогического мастерства. Компоненты данного уровня включают: изучение и использование достижений современных человековедческих наук, раскрывающих значимость личности обучаемого в образовательном процессе; изучение и внедрение передового опыта воспитания и обучения; опытную и экспериментальную работу. Компоненты экспериментальной работы:

– знание передовых методов педагогического исследования (организационных, эмпирических, экспериментальных, диагностических);

– применение различных методов исследования (наблюдения, исследовательской беседы, самооценки, анкетирования, тестирования, педагогического эксперимента);

– новаторская деятельность как высшая ступень педагогического мастерства.

В качестве компонентов этой системы выделяются:

– гуманистическая педагогическая позиция и личностные качества;

– профессиональные знания и культура педагогического мышления;

– профессиональные умения, творческий характер педагогической деятельности;

– саморегуляция личности и культура профессионального поведения педагога.

Педагогическая культура включает культуру педагогического мышления, педагогического общения, внешнего вида, духовно-нравственную культуру.

Одним из компонентов культуры учителя являются

культура поведения в конфликтной ситуации, владение способами разрешения конфликтов. В этом случае уместно привести технологию бесприигрышного разрешения конфликтов, предложенную Ю.Б. Гиппенрейтер:

1. Активное слушание.
2. «Я-сообщение».
3. Сбор возможных решений: «Как же нам быть?».
4. Детализация принятого решения.
5. Выполнение принятого решения.
6. Контроль.

Таким образом, отрицание существования конфликта лишает противоборствующие стороны возможности его разрешить. Напротив, признавая имеющийся конфликт и обнаруживая его причины, участники получают шанс разрешить его и изменить ситуацию к лучшему. Для реализации данного шанса необходимы: учет образовательной среды, в которой осуществляется педагогический процесс; конфликтологическая культура педагогов; знание способов разрешения конфликтов; умение управлять конфликтной ситуацией.

## **II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА МОУ РЫБНИЦКОЙ СШ № 6: ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ**

### **2.1. Характеристика социально-педагогической системы школы**

Согласно ст. 41 Конституции ПМР, Закону ПМР «Об образовании», типовому положению «Об образовательном учреждении в ПМР», решениям Правительства ПМР, Министерства просвещения ПМР и Управления народного образования г. Рыбница учащимся МОУ СШ № 6 гарантируется получение бесплатного среднего общего образования, обеспечение социальной поддержки и создание педагогических условий для гармоничного многостороннего развития личности.

Образовательная деятельность муниципального образовательного учреждения «Рыбницкая средняя школа № 6» (с лицейскими классами) организуется на высоком научно-методическом творческом уровне, в соответствии с современными направлениями гуманистического образования. При этом принципами организации и управления педагогическим процессом выступают: дифференциация и индивидуализация обучения, гуманистическая педагогическая позиция учителей школы, творческое саморазвитие и самореализация учащихся, диалогичность и интерактивность субъектов образовательного процесса, приоритет общечеловеческих, социально и личностно-значимых ценностей, технологизация и компьютеризация учебно-воспитательного процесса школы.

Школа является эпицентром социокультурного и воспитательного пространства главного микрорайона города

Рыбница. 1 сентября 1964 года она была открыта как Рыбницкая русская средняя общеобразовательная школа с лицейскими классами, до 1974 года функционировала как школа с углубленным изучением английского языка, с 1975-го- общеобразовательная.

Расположена школа в типовом здании, в центре города, что позволяет считать ее частью целостного учебно-воспитательного комплекса, в который включены городские библиотеки, Дом культуры, Дом детского творчества и пр.

*Основной целью* школы является создание адаптивной образовательной среды, способствующей эффективности обучения, а также формированию гармонично развитой личности выпускника, способного социализироваться в мобильном социокультурном пространстве современного общества.

Учебно-воспитательный процесс осуществляется в современных комфортных условиях – в классных комнатах, специализированных кабинетах, спортивных залах, учебных мастерских, кабинетах психолога и логопеда. Все учебные кабинеты оснащены всем необходимым: наборами мебели, наглядными пособиями и дидактическими материалами. В школе имеются высокоэффективные технические средства обучения.

Контингент выпускников за 40 лет ее успешного функционирования составил 2108 человек, из них с золотой медалью окончили школу 67 человек, с серебряной – 86.

Показателем эффективности инновационной образовательной деятельности школы является ориентация целостного педагогического процесса на модель ее выпускника. Компонентами модели выступают:

- высокий уровень самоорганизации и личностной

самоактуализации выпускника;

– система базовых знаний, умений и навыков, позволяющих накапливать и обновлять индивидуальный опыт личности каждого школьника;

– способность быстро и эффективно адаптироваться в сложных социокультурных условиях;

– толерантность, эмпатия, креативность, коммуникативность личности;

– способность интериоризировать нравственные ценности, стремление к высоким духовным идеалам.

*Таблица 1*

**Наполненность учебно-воспитательного процесса  
школы контингентом учащихся**

<b>Количество учащихся на этапе обучения</b>	<b>2001–2002 уч.г.</b>	<b>2002–2003 уч.г.</b>	<b>2003–2004уч.г.</b>
Начало года	1166	1123	1094
Конец года	1151	1098	1075
Участвовали в олимпиадах	18	25	25

Анализ успеваемости учащихся в течение последних трех лет показал, что возросло количество учащихся, соответствующих высокому уровню обученности (табл. 2).

Гуманизация стратегии взаимоотношений субъектов целостного педагогического процесса школы способствует сплоченности ее коллектива, что имеет место в организации совместных спортивных соревнований по волейболу, в которых принимают участие учащиеся, их родители и учителя.

Таблица 2

**Анализ успеваемости учащихся школы**

Учебн. года	Обучаемость (в %)			Обученность (в %)	
	1-4 классы	5-9 классы	10-11 классы	1-4 классы	5-9 классы
2001- 2002	99,5	98,2	98,4	68	35
2002- 2003	99,6	99	100	68	40
2003- 2004	99,8	99,2	100	70	38

Выпускников Рыбницкой школы № 6 отличает развитая социальная активность, мобильность, творческий подход к решению жизненно важных вопросов в сотрудничестве с педагогическим коллективом учителей, осуществляющих образовательную деятельность на высоком профессиональном уровне. Об этом свидетельствуют данные по количеству выпускников, закончивших школу с золотой, серебряной медалью или похвальным листом (табл. 3).

Таблица 3

**Сведения о медалистах и отличниках**

Выпускники, закончившие школу	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004
с золотой медалью	3	4	1	-	4
с серебряной медалью	2	5	7	4	2
с похвальным листом	93	128	102	118	53

Самостоятельность и способность самореализоваться в школьной жизни позволяют найти правильный путь дальнейшего развития большинству выпускников. Так, ежегодно в вузы России, Украины, Приднестровья поступают от 80 до 90% бывших учеников.

Одним из перспективных направлений школы является дифференциация обучения по ступеням:

- на *первой ступени* организуется обучение с использованием коллективных игровых форм, элементов опережающего обучения, обучение в сотрудничестве;

- на *второй ступени* происходит собственно дифференциация обучения по интересам и направлениям учебной деятельности учащихся (углубленное изучение русского языка, иностранных языков, математики, физики, химии, биологии);

- на *третьей ступени* осуществляется переход к профильному обучению по программам, разработанным педагогами школы в сотрудничестве с преподавателями Санкт-Петербургского политехнического университета.

Технология дифференциации позволила в образовательной системе школы с 2000 года сформировать лицейские классы с углубленным изучением профильных предметов, что позволило определить личностно-значимые программы развития каждого учащегося исходя из их природных способностей и возможностей.

В контексте дополнительного образования, которое сформировалось на основе сотрудничества с ДДТ, в школе функционируют более 20 кружков, драматический и кукольный театры, туристический клуб, волейбольная секция.

В целом стратегия развития школы сформировалась под влиянием современных образовательных технологий активного

обучения учащихся в условиях адаптивной образовательной среды учебного заведения. Основными направлениями управленческой деятельности служат:

- диагностический подход (диагностика и прогнозирование образовательных возможностей учебно-воспитательной среды школы в инновационном режиме развития);

- технологический подход (внедрение современных образовательных технологий индивидуализации и дифференциации обучения, интерактивных и игровых технологий обучения, развивающих, модульных и компьютерных образовательных технологий);

- методологический подход (разработаны программы работы педагогических мастерских, методики и технологии нетрадиционного обучения, мастер-классы, программы индивидуального саморазвития педагогов-экспериментаторов и пр.).

## **2.2. Анализ кадрового потенциала школы**

Средняя школа № 6 г. Рыбница является муниципальным общеобразовательным учреждением с лицейскими классами. Коллектив школы составляют творчески работающие учителя. По данным 2003–2004 уч. года, из 57 педагогов 8 имеют высшую квалификационную категорию, 24 – первую категорию, у 14 педагогов вторая категория. Не имеют квалификационной категории 11 человек.

Анализ кадрового обеспечения по возрасту позволяет заключить, что средний возраст педагогического коллектива школы – 31 – 40 лет. При этом до 30 лет – 9 человек, от 41 до 50 – 14 человек, свыше 50 лет – 7 человек.

Анализ кадрового обеспечения школы по педагогическому стажу работы демонстрирует следующую картину: до 3-х лет работы – 1 человек, от 3 до 5 лет – 5 человек, от 5 до 10 лет – 10 человек, от 10 до 15 лет – 12 человек, свыше 15 лет – 27 человек.

Таким образом, в школе сформировался сплоченный, творческий педагогический коллектив, профессиональный уровень которого позволяет решать поставленные перед ним задачи. Динамика профессионального роста учителей за период с 2001 по 2004 учебные года отражена в таблице 4:

*Таблица 4*

**Динамика профессионального роста учителей**

Годы	Общее количество учителей	Количество учителей с высшей категорией	Количество учителей с I категорией	Количество учителей со II категорией
2001-2002	50	3	23	17
2002-2003	56	6	21	17
2003-2004	57	8	24	14
2004-2005	59	9	25	15

Анализ данной таблицы свидетельствует о положительной динамике профессионализма учителей школы.

Система повышения квалификации педагогических кадров школы № 6 осуществляется на трех уровнях:

I. Научно-методический совет школы.

II. Методическая работа УНО (городские методобъединения, проблемные творческие группы учителей г. Рыбница).

III. Служба повышения квалификации педагогических работников (ГИПК г. Тирасполь, Воронеж, ПГУ им. Т.Г. Шевченко).

Основываясь на результатах работы школы за представленный период, нами была определена методическая тема учебного

заведения: «Школа адаптивного типа как среда реализации интерактивных технологий обучения». Работа над единой методической темой сопровождается диагностическими программами наблюдения за уровнем развития профессионально-педагогических умений педагогов и уровней обученности и воспитанности учащихся. Например, диагностика готовности педагогического коллектива к внедрению эксперимента, проведенная в 2000 году (методика Савенкова А.И.), позволила определить высокий профессионализм педагогов, но недостаточный уровень теоретических знаний и практических навыков по проблеме интерактивных технологий обучения. Полученные данные позволили определить основные направления деятельности на ближайший период.

При планировании методической работы учитываются данные, полученные в результате диагностирования педагогического коллектива, которые необходимы для отбора методов и форм работы, позволяющих реально решать задачи школы.

Содержание работы в рамках методических структур развивается в 3-х направлениях:

- формирование знаний по проблеме педагогических технологий;
- совершенствование педагогического мастерства учителей;
- создание оптимальных условий для реализации учащимися своих потенциальных возможностей.

Исходя из поставленных задач, в 2003-2004 учебном году были проведены нетрадиционные педагогические советы («Организация работы с детьми, имеющими педагогические затруднения», «Мотивация учебных достижений учащихся: проблемы и решения» и др.). Такие формы педагогических советов требуют более высокого уровня подготовки, но результативность их возрастает при условии проведения перед педсоветом методи-

ческой недели, где апробируются методы и приемы инновационных технологий и рассматриваются вопросы теории и практики, которые созвучны с темой педсовета.

В учебно-воспитательном процессе в школе апробируются элементы таких образовательных технологий:

- технология модульного обучения (Третьякова П.И., Сенновский И.П.);
- игровые технологии (Петрусинева В.В., Шмакова С.А.);
- технология проектного обучения (Гузеев В.В.);
- технология проблемного обучения (Махмутова М.И.);
- технология коммуникативного обучения (Селевко Т.К., Сериков В.В.);
- компьютерные технологии (Полат Е.С.).

Сохраняя традиционные черты в методической работе, мы используем такие формы деятельности, как работа в малых группах, «деловые игры» и т.д. В школе в течение года работали творческие группы по внедрению в практику интерактивных технологий («Внедрение технологий проектов» – руководитель Н.В. Романовская, «Внедрение технологий изучения материала блоками» – руководитель С.Н. Обжелян).

Большую роль в повышении профессионализма педагогов играет самообразование. Администрация школы и руководители методических объединений помогают педагогу определить лично значимую для него проблему самообразования и спланировать по ней работу. Выбор темы по самообразованию определяется потребностью школы, уровнем научно-теоретической подготовки учителя и его практическими умениями.

Педагоги школы принимают активное участие в республиканских научно-практических конференциях (В.Е. Лозовский,

Н.И. Грищенко, Т.Е. Тарапата, Л.М. Коновалова, О.Я. Шурпа, Н.В. Романовская, Л.П. Диордица, Т.Н. Глинка).

Резюмируя изложенное, можно сделать вывод о том, что сложившаяся в школе система методической работы способствует профессиональному росту и творческой активности педагогов.

### **2.3. Организация инновационного учебно-воспитательного процесса**

В аспекте развития личностно-ориентированного образования актуальна область профессиональной культуры педагогов, а также совершенствования педагогического мастерства, что требует создания и разработки теоретической и практической базы для овладения учителями-практиками инновационных педагогических технологий обучения. В МОУ «Рыбницкая СШ № 6» коллективом творчески работающих педагогов созданы авторские методики и технологии обучения, которые с успехом внедряются в образовательной системе школы. Основными направлениями развития образования выступает компьютерное обучение, эвристическое, интерактивное и пр.

#### **Компьютерные технологии в учебном процессе**

*Лозовский Вадим Ефимович – директор школы, учитель физики высшей квалификационной категории, руководитель I квалификационной категории, призер республиканского конкурса «Педагог года – 2004», стаж педагогической работы – 12 лет.*

Учитель является передатчиком информации, накопленной человечеством за тысячелетия. Применяя и совершенствуя все известные методы передачи этой информации подрастающему

поколению, он не останавливаясь на достигнутом, создает новые. Появление компьютеров как универсальной машины для накопления, передачи и обработки информации привело к возникновению и росту информационных компонентов во всех сферах жизни общества: в производстве, науке, образовании, медицине и т.д.

Процесс перехода к информационному обществу охватывает практически все страны мира. На сегодняшний день отсутствие информационных сетей, например, можно сравнить с отсутствием электричества и бездорожьем.

Компьютер, оказывая технологическое влияние, создает благодатную почву для улучшения и совершенствования учебного процесса. Их применение может помочь совместить все самое лучшее, что есть в традиционных и нетрадиционных уроках.

Обучающие программы и фильмы, компьютерное моделирование позволяют учащимся лучше усваивать информацию за счет ее реалистичности и наглядности.

Возможность накопления и хранения информации открывает нам путь для создания необходимого хранилища проверенных опытом педагогических идей всего мира.

В практической деятельности компьютерные технологии могут осуществляться в одном из трех вариантов:

1) как «проникающая» технология, т.е. реализуемая по отдельным темам, разделам программы для отдельных дидактических задач;

2) как основная, определяющая, наиболее значимая из используемых в данной технологии частей;

3) как монотехническая, когда все обучение опирается на применение компьютера.

Сегодня перед нами стоит задача ликвидации

компьютерной безграмотности учителей. Решив ее, мы сможем создавать высококачественные обучающие программы. Фильмы открытых уроков учителей – новаторов на компактных и долговечных носителях позволят передавать бесценный методико-педагогический опыт молодым поколениям учителей.

В начале учебного года ОАО «Стройтрансгаз» (Россия) подарил школе современный компьютерный класс, который теперь позволит внедрять новые технологии.

Осуществляется диалоговый характер обучения, причем взаимодействие учащегося с компьютером может выражаться по всем типам: субъект-объект, субъект-субъект, объект-субъект.

Реализуется принцип адаптивности: приспособление содержания, уровня сложности заданий к индивидуальным особенностям учащегося.

Меняется характер мотивации учения, ее уровень. Обеспечивается насыщенная и разнообразная обратная связь: компьютер позволяет контролировать качество усвоения материала, оценивать, диагностировать, давать рекомендации по коррекции знаний.

### **Адаптация детей к школе**

*Глинка Тамара Николаевна – 25 лет педагогического стажа в Рыбницкой СШ № 6, учитель начальных классов высшей категории, руководитель I категории. Зам. директора по УВР.*

Основной целью подготовки детей к обучению в нашей школе является формирование и развитие умений и навыков, что позволяет им в дальнейшем адаптироваться к школьной жизни и успешно овладеть школьной программой.

В течение учебного года по субботам учителя, которые будут работать в 1 классе, проводят занятия с будущими

первоклассниками.

Учителя ставят перед собой следующие задачи:

- снятие психологического стресса перед школой;
- развитие любознательности как основы познавательной активности;
- развитие интеллекта;
- развитие творческого воображения;
- формирование умения общаться со взрослыми и сверстниками.

На подготовительные занятия пригласили всех будущих первоклассников, независимо от того, посещают они детский сад или нет. При этом педагогами используются игры и упражнения на различных этапах работы, последовательность и частота проведения которых определяются особенностями группы и динамикой сложившихся отношений.

Обучение математике осуществляется посредством игровых упражнений, направленных на развитие логического мышления, наблюдательности, сообразительности. Дети учатся ориентироваться в пространстве, конструировать, соотносить цифру и число, сравнивать предметы по количеству, упражняться в решении простых задач. На этих занятиях раскрываются творческие возможности детей. В игровой ситуации обыкновенные квадраты, круги, треугольники превращаются в удивительных зверушек.

Целью занятий по обучению грамоте стало не только развитие речи дошкольников, но и пробуждение интереса к родному языку. За время занятий необходимо развить фонематический слух. Так, различие буквы и звука было выявлено в ходе работы над загадками. В отгадке предлагалось сравнить количество звуков и букв. Дети получают представление о звуках гласных и согласных, учатся их

различать, знакомятся с ударением, пробуют выделять звуки в словах. Работали они и с деформированным, неполным словом, «конструировали» буквы из ниток и пластилина. Особое внимание уделялось развитию мелкой моторики рук, необходимой для обучения каллиграфическому письму.

Учебная работа – это совершенно новый аспект жизни маленького человека. Опыт убеждает, что школа не должна резко ломать привычные нормы жизни детей. В этом контексте В.А.Сухомлинский отмечал, что став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера, поэтому новое появляется в его жизни постепенно.

В целом программа подготовки довольно успешно обеспечивает преемственность в дошкольном и начальном образовании, психологически готовит детей, адаптирует их к началу обучения.

### **Групповая форма обучения в начальной школе**

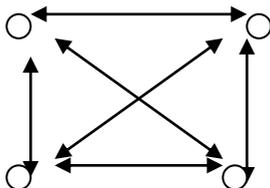
*Быкова Галина Николаевна –образование высшее, окончила Бельцкий пединститут, учитель начальных классов I квалификационной категории. Стаж педагогической работы – 26 лет.*

Одной из центральных проблем обучения является развитие индивидуальности и творческой активности учащихся. Один из способов решения этой проблемы – групповая форма организации обучения. К ней относится обучение в динамических парах или парах сменного состава.

Освоение групповой работы начинается у учащихся с 1 класса: их обучают работать в постоянных парах. В этот период они проверяют друг у друга аналогичные домашние задания по русскому языку, математике, чтению. Во 2 классе они уже составляют задачи, числовые выражения, которые затем

решают дома.

После работы в парах перехожу к работе в четверках. Сдвигаю по две парты. Работа в четверках осуществляется по схеме:



В результате каждый ученик выполняет по четыре задания. Так работать детям очень нравится.

Провожу игру «РУЧЕЕК». Затем организую работу в малых группах по шесть человек. Смена заданий происходит так, чтобы каждый поработал с каждым.

Групповые формы работы хорошо себя зарекомендовали при закреплении изученной темы и для отработки вычислительных навыков. В 3-4 классах приемлема работа в парах сменного состава. Такая работа детям очень нравится, потому что они составляют пару по желанию. Свободный ученик поднимает руку и находит себе пару. При такой работе дети научились внимательнее слушать ответ товарища, так как ученик, находящийся в роли «учителя», готовится к ответу: он может оказаться в роли «ученика». У него появляется возможность еще несколько раз проверить и закрепить задание, пока он слушает соседа и отвечает сам.

В моем классе царит атмосфера доброжелательности и уважения детей друг к другу.

Пользуясь коллективными формами работы, я добиваюсь того, что каждый ученик успевает в учебе. Важным показателем продуктивности учения является сформированность познавательной самостоятельности учащихся, таким образом

возникает потребность в знаниях, умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, быстро находить собственный подход к выполнению новой задачи, желание понять и найти свой способ решения проблемы, умение высказывать свою точку зрения, независимую от других.

### **Технологии организации музыкальных занятий**

*Ткач Виктория Ивановна – учитель музыки I квалификационной категории, стаж педагогической работы – 17 лет.*

Важной целью музыкального образования школьников является передача положительного духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве. Только при систематических встречах учащихся с музыкой можно достичь этой цели.

Урок – мастерская как форма учебного занятия дает возможность развивать активность учащихся, их творческие способности.

«В основе этой методики обучения лежит проблемная организация учебного процесса. Проблемные ситуации, создаваемые учителем, стимулируют учащихся к постановке как можно большего числа вопросов, а затем осуществляется индивидуально-коллективный поиск оптимального количества вариантов решений».

Именно поэтому, к моему глубокому убеждению, ведущей формой учебного занятия должна стать мастерская. Здесь учителя музыки могут развивать у учащихся способность чувствовать, понимать, любить музыку, учиться исполнительскому искусству.

Учащиеся знакомятся с музыкальными произведениями, анализируют самостоятельно общий характер, настроение

музыки, разучивают и исполняют песни, сочиняют свои музыкальные произведения.

Поиск, совместная работа в мастерской приводят к пониманию музыки, а следовательно, способствуют духовному обогащению каждого ученика.

### **Совершенствование уроков математики**

*Коновалова Людмила Михайловна окончила Бельцкий пединститут, учитель начальных классов I квалификационной категории, стаж педагогической работы 14 лет.*

Современный урок математики – этот урок с гибкой структурой, позволяющий педагогу реагировать на ситуации, возникающие на предыдущих уроках, и даже менять в допустимых пределах план отдельного урока в соответствии с обстоятельствами. При этом педагог может использовать совместную деятельность детей в парах, группах; осуществлять индивидуальную помощь затрудняющимся.

Несомненно, обучение должно быть развивающим ребенка во всех отношениях. Традиционно проблема развития познавательного интереса ребенка решается средствами занимательности в обучении математике. Чему нужно научить ребенка при этом? Размышлять, объяснять получаемые результаты, сравнивать, высказывать догадки, проверять, правильные ли они; наблюдать, обобщать и делать выводы.

Работая с детьми, я все больше убеждаюсь, что необходимы дополнительные задания развивающего характера, задания логического характера, задания, требующие применения знаний в новых условиях. Такие задания включаю в занятия в определенной системе. Учю подмечать закономерности, сходство и различие, начиная с простых упражнений с постепенным повышением уровня трудности.

В 1 классе предлагаю задания, направленные на развитие наблюдательности, которые тесно связаны с такими приемами логического мышления, как анализ, синтез, сравнение и обобщение, например:

1. Чем отличаются и чем похожи данные выражения?

$$2+5 \quad 3+2 \quad 6-3 \quad 8-3$$

$$2+6 \quad 4+2 \quad 7-3 \quad 9-4$$

2. Найди результат, пользуясь решенным примером.

$$3+5=8$$

$$3+6=$$

$$3+7=$$

$$3+8=$$

Сравни числа, записанные в первом и втором столбиках. Сумма чисел в первом столбике равна 18. Как быстро можно найти сумму чисел, записанных во втором столбике?

$$3 \quad 13$$

$$4 \quad 14$$

$$5 \quad 15$$

$$6 \quad 16$$

Учащиеся отвечают, что во втором столбике каждое из данных чисел на 10 больше соответствующего однозначного числа первого столбика. Таких чисел 4, значит, сумма будет больше на 10 4

$$\text{Она равна } 18+40=58$$

В 3,4 классах предлагаю различные задания для самостоятельного выявления закономерностей, зависимостей и формулировки обобщения. Для этой цели использую следующие задания.

Сравни примеры, найди общее и сформулируй новое правило:

1.  $0+3$

$$2+3$$

$$3+4$$

$$4+5$$

Вывод: сумма двух последовательных чисел есть число нечетное.

2. Какие два числа при сложении дадут 8, а при умножении 15? 12? 7?

$$16? 0? (3 \text{ и } 5, 6 \text{ и } 2, 1 \text{ и } 7, 4 \text{ и } 4, 8 \text{ и } 0)$$

3. Найди два числа, если:

а) первое больше второго на 4, а их сумма равна 14; (9 и 5)

б) первое меньше второго на 3, а их сумма равна 15. (6 и 9)

Использую в работе один из необходимых видов мыслительной деятельности – прием классификации.

Применение приема классификации на уроках математики позволяет расширить имеющиеся в практике приемы работы, способствует формированию положительных мотивов в учебной деятельности, т.к. подобная работа содержит элемент поисковой деятельности, что повышает активность учащихся и обеспечивает самостоятельное выполнение работы.

1. Убери лишний предмет, назови лишний предмет, нарисуй фигуру такого же цвета, дай название группе предметов; сравни похожие рисунки, найди отличия.

2. Разбей примеры на группы, чтобы в каждой были похожие записи.  $3+1$ ,  $4-1$ ,  $5+1$ ,  $6-1$ ,  $7+1$ ,  $8-1$ .

3. Выпишите все числа, записанные двумя различными цифрами.

Программой по математике предусмотрено решение таких задач, которые лучше воспринимаются учащимися при сравнении и сопоставлении. Это простые и составные задачи, задачи на увеличение числа на несколько единиц и в несколько раз, прямые и обратные. При сравнении прямых и обратных

задач задаю следующие вопросы: Что общего и различного в условиях прямой и обратной задачи?

Каким действием решена каждая задача?

Размышления одного ученика способствуют развитию этого умения у других учащихся.

Использую на уроках математики специальные задачи и задания, направленные на развитие познавательных возможностей и способностей детей. Нестандартные задачи требуют повышенного внимания к анализу условия и построения цепочки взаимосвязанных логических рассуждений.

Например:

1. В коробке лежат 5 карандашей: 2 синих и 3 красных. Сколько карандашей надо взять из коробки, не заглядывая в нее, чтобы среди них был хотя бы 1 красный карандаш?

2. Батон разрезали на 3 части. Сколько сделали разрезов?

Реализация лично-ориентированного подхода в обучении математике помогает сформировать у учащихся умение общаться, обосновывать свои действия и критически оценивать их, самостоятельно ориентироваться в решении нестандартных задач, логически мыслить, свободно высказываться, принимать активное участие в обсуждении, вызывает устойчивый познавательный интерес к предмету.

### **Использование игровых технологий на уроках английского языка**

*Круду Анна Павловна – учитель английского языка II квалификационной категории. Образование высшее, окончила Приднестровский государственный университет. Стаж педагогической работы – 7 лет*

Учитывая психологические особенности развития восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления

младших школьников в учебном процессе, большое место я отвожу игровым формам работы. Любого учителя иностранного языка не нужно убеждать в том, что игра – это мощный стимул к овладению языком, что она влечет за собой развитие. Использование игровых технологий воздействует на интеллектуальную, эмоциональную, волевую, коммуникативную и другие стороны подрастающей личности. Разнообразие игр на уроках английского языка огромно. Они дают возможность:

- оправдать необоснованное для ребенка требование общаться с партнерами на английском языке;
- найти способ и показать значимость английских фраз и устойчивых выражений;
- сделать эмоционально-привлекательным повторение одних и тех же речевых моделей и стандартных диалогов.

В практике обучения целесообразно использование игровых технологий, направленных на развитие лингвистической компетенции учащихся, развитие и реализацию познавательной активности ребенка.

Рассмотрим наиболее приемлемые игровые методики обучения.

### *I. Игра «Мозаика»*

Она предназначена для закрепления грамматического материала. Соответствующую теме картинку разрезают и на обратной стороне пишут предложение. “The bear is on the table” (Тема «Предлоги»). Если предложение правильно понято, картинка складывается.

### *II. Игра «Охотники»*

На доске скотчем прикреплены слова в транскрипции. Вызываются 2 «охотника»: у каждого своя «сумка». Учитель называет слово, дети ищут его транскрипцию, кто первым

нашел слово, тот снимает с доски «добычу» и кладет в «сумку». Победитель демонстрирует свою «добычу» ребятам, доставая карточки, читая их.

*III. Игра «Зайчишка – хвастунишка»*

Зайка: I can fly

Дети: No. You cannot fly.

В: I can draw

Дети: No; You cannot draw

и т.д.

*IV. Игра «В магазине игрушек»*

Дети «покупают» у продавца игрушки, которые выставлены на столе – прилавке.

*Игра “My family”*

На пальчики детей одеты куклы (их могут сделать учащиеся при изучении темы «Внешность»). Дети читают стихотворение и показывают пальчики.

This is my mother

This is my father

*V. Игра «Комплимент»*

Развитие эмоциональных переживаний. Встретясь с соседом, надо сказать ему несколько добрых слов, поблагодарить за что-то: “You are my friend” “Thank you”

*VI. Игра «В зоопарке»*

Учитель произносит название животного, дети должны точно воспроизвести звуки, движения зверя.

*VII. Игра «Времена года»*

На доске вывешиваются картинки, изображающие различные времена года. Детям предполагается угадать, о какой картине идет речь.

*VIII. Игра «Эхо»*

Дети отрабатывают произношение вслед за учителем.

### *IX. Игра «Угадай-ка»*

Ведущий загадывает слово по теме. Дети задавая вопросы, отгадывают правильный вариант.

### *X. Игра «Построй лесенку»*

Дети расширяют синтагмы уже известными им словами. Можно использовать наглядность.

This is a ball

This is a big ball

This is a big blue ball

Необходимо заметить, что одна и та же игра может быть использована на различных этапах урока. Игровые ситуации могут быть не только положительным моментом при изучении материала, но и утомлять учащихся при чрезмерности. Необходимо заметить при этом, что применение игровых технологий должно быть целенаправленным и регулярным.

В условиях игровой ситуации у школьников формируется активная учебно-познавательная деятельность, что приводит, соответственно, к новому уровню овладения иностранным языком.

## **Проблемно-поисковый метод обучения**

*Шпиталенко Сергей Владимирович – учитель технического труда высшей квалификационной категории, стаж педагогической работы – 25 лет, отличник просвещения ПМР.*

Эвристические уроки С.В. Шпиталенко отличаются новизной, вызывают познавательный интерес у учащихся, поэтому технический труд является любимым предметом для всех мальчиков школы. Применение проблемно – поискового, исследовательского методов обучения дают возможность развивать не только когнитивные, но и творческие способности учащихся.

Уделяя большое внимание производительному труду учащихся, учитель постоянно ищет материалы, и разрабатывает способы их применения. Результатом этого является работа по производству и декорированию гончарных изделий по авторской программе.

Его ученики ежегодно занимают призовые места на олимпиадах и конференциях II тура, на республиканских конференциях. Их работы всегда лучшие. Они изготовили инкубатор, гончарный круг, зернодробилку. Эти изделия успешно применяются в быту.

Доброта, щедрость, отзывчивость, деловитость и разумная требовательность – вот качества, отличающие этого учителя. Он пользуется заслуженной любовью и уважением всего педагогического коллектива, учащихся и их родителей.

### **Литературное творчество учителей**

*Мунтян Татьяна Афанасьевна родилась в 1955 году в городе Рыбница. Окончила филологический факультет Тираспольского государственного педагогического института им. Т.Г.Шевченко и театральный факультет Народного университета искусств в городе Москва. Печаталась в газетах «Ленинское знамя», «Добрый день», альманахе «Литературное Приднестровье». Преподает русский язык и литературу в школе. Ей присвоена I квалификационная категория. Стаж педагогической работы – 27 лет.*

#### **РЫБНИЦКИЙ ВАЛЬС**

В суете поездок дальних

Забывается о главном:

Время правит своенравно.

Понимаю, что пора

Возвратиться в шум зеленый

Тополей твоих и кленов,  
Городок давно знакомый,  
Берег тихого Днестра.  
Закружится в вихре снежном  
Память о белых надеждах  
И листом осенним, нежным  
Ляжет тихо на плечо.  
Прозвенит капелью звонкой  
И улыбкою ребенка,  
Мягкой ласковой ручонкой  
Вдруг согреет горячо.

### **Роль детской общественной организации в воспитательной системе школы**

В Законе «Об образовании» говорится, что образование – это целостный процесс воспитания и обучения. Главное – удержать эту целостность во всех видах образовательной деятельности, не скатиться к учебным заботам, не ограничиться обучающими, информационными технологиями. Вот формула В.А.Сухомлинского: «Учение – это лишь один из лепестков того цветка, который называется воспитанием в широком смысле этого понятия. В воспитании нет главного и второстепенного, как нет главного лепестка среди множества лепестков, создающих красоту цветка. В воспитании все главное – и урок, и развитие разносторонних интересов детей вне урока, и взаимоотношения воспитанников в коллективе».

В своей работе мы исходим из того, что воспитательная система представляет собой совокупную деятельность школы, которая реализуется в трех сферах: в процессе обучения, во внеклассной образовательной сфере, во внеучебной. Для того, чтобы воспитательная система работала, необходимо

согласованное функционирование всех этих трех подсистем. Внеклассная образовательная и внеучебная деятельность при соответствующей организации становятся поприщем творческого самоопределения, самореализации, приобретения разнообразного познавательного опыта. Сегодня много говорят, пишут о роли воспитания, о его значимости в развитии личности, но воспитание – это, прежде всего, самовоспитание: воспитать ребенка без его духовной работы, без его собственных усилий невозможно, как и воспитание силой!

По мнению Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича, воспитание в современной педагогике – целенаправленное создание условий (материальных, духовных, социальных) для всестороннего развития личности в процессе учебно-воспитательного взаимодействия субъектов образования. Воспитание – единый процесс, включающий воспитание в узком смысле (собственно воспитание), обучение и образование.

Инструментом самовоспитания должна являться деятельность школьных органов самоуправления. Школьное самоуправление – это, во-первых, самостоятельность членов ученических коллективов в принятии и реализации решений, во-вторых, возможность развития самостоятельности, в которой каждый ученик может определить свое место и реализовать свои способности и возможности. Ученическое самоуправление – явление сложное и длительное, его нельзя получить извне, его можно взрастить. Педагогической целью, стоящей перед ученическим самоуправлением, является демократизация жизни коллектива класса и на этой основе формирование у учащихся готовности к участию в управлении обществом.

Процесс развития ученического самоуправления предполагает последовательную смену состояний, качественных непрерывных изменений, обеспечивающих

перевод коллектива класса из системы управляемой в систему самоуправляемую.

Именно поэтому самоуправленческие процессы чрезвычайно важны для воспитательной системы школы, так как, являясь по своей сути зонами неупорядоченности, становятся для этой системы источником, стимулом ее дальнейшего развития, делают ее более гибкой, жизнеспособной. Участие ребят в самоуправлении в школе – активная общественная работа, это самостоятельность, которая со временем входит в привычку, становится чертой личности, и тогда появляется возможность улучшить и развить интересы, способности выражения, общения со сверстниками и взрослыми. У ребят развивается принцип терпимости. Тем самым мы воспитываем их конкурентоспособными в этой жизни.

По мнению Г.К. Селевко, воспитание ребенка должно иметь личностный подход, то есть совокупность взаимосвязанных установок на отношения учителя к ученику, к самому себе и к организации педагогического взаимодействия. Мы должны создать условия для самовоспитания, самовыражения, самосовершенствования, проявления способностей ребенка.

В современном обществе жизнь предельно открыта и требует постоянного самоопределения, самостоятельности и ответственности от каждого. Подготовиться к полноценной жизни в этих условиях можно лишь, имея опыт самостоятельных активных, социально значимых действий, совершаемых в условиях детского сообщества. Такие условия могут создаваться в детских общественных объединениях различной направленности.

Инициаторами создания детской общественной организации в нашей школе выступила группа

старшекласников. Силами ребят была проведена конференция, на которой главное внимание было уделено самоуправлению в нашей школе. Была создана инициативная группа по выработке положения и направлений деятельности детской общественной организации, в которую вошли наиболее активные учащиеся старших классов.

Свою организацию ребята назвали ШОУ «SMASH». Что означает:

Ш – школьная

О – организация

У – учеников

S – school (школьное)

M – membership (содружество)

A – according (устраивающее)

S – splendid (великолепные, прекрасные)

H – holidays (праздники)

Определили основные направления работы ШОУ. На счету у организации появились интересные мероприятия, дискотеки, вечера отдыха, она принимает активное участие в городских соревнованиях и конкурсах.

В 2003–2004 учебном году была продолжена работа организации по развитию школьного ученического самоуправления. ШОУ «SMASH» разработала и утвердила на общем собрании устав, по которому работает организация. Определили направления деятельности ШОУ по спорту, образованию, дисциплине и порядку, информационное, сотрудничество со школьниками, культурно-массовая комиссия.

Благодаря ШОУ «SMASH» повысилась активность многих ребят. В классных коллективах создали свои органы самоуправления: старосты, заместители старосты, а также направления деятельности аналогичные ШОУ «SMASH».

В учебном заведении деятельность ШОУ осуществляется не сама по себе, а на основе различных форм общественной деятельности учащихся. Такой основой самоуправления выступают кружки, коллективные творческие дела, подготавливаемые и реализуемые нашими учащимися, педагогами, родителями.

Детские общественные организации учащихся возможны и более того необходимы. Позиция педагогического коллектива должна заключаться в том, что выпускник инновационного образовательного учреждения должен обладать личностными качествами, которые могут быть востребованы сегодня и завтра, он должен вписаться в социальную среду. Ведь школа должна воспитывать хозяев страны, а это возможно только в том случае, если в самом начале жизни наши воспитанники почувствуют, поймут, что они что-то могут, на что-то способны, что они свободны в организации своего бытия.

### **III. МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ДИАЛОГА**

#### **3.1. Методико-технологическое обеспечение адаптивной образовательной среды**

Генезис понятия «технологизация обучения», по мнению Д.Г. Левитес, содержит три концептуальных направления: социально-педагогическое, собственно дидактическое, психолого-педагогическое. По определению автора, данные процессы предполагают поиск наиболее эффективных способов управления усвоением учебного материала.

Анализ литературы позволил выявить тот факт, что к *педагогической технологии* относят определенное направление педагогики, цель которого – повысить эффективность образовательного процесса, достичь гарантированных, запланированных результатов обучения. Понятие «технология» относительно недавно рассматривается в педагогике (60-е годы XX века). В то же время его нельзя считать абсолютно новым явлением. Технология, с одной стороны, воспринимается как «наука о способах воздействия преподавателя на студента в процессе обучения с использованием технических средств», с другой – это «проектирование конкретных процессов обучения». Неоднозначность трактовки данного понятия связана с историей заимствования термина из производственной сферы. Сегодня изучение проблемы технологии в педагогической науке позволяет обозначить такие направления ее исследования: взаимосвязь педагогики как искусства и технологии; выявление общего и отличного между методикой и технологией; обоснование того, что мастерство,

есть «хорошая, научно обоснованная технология»; рассмотрение умения педагога воспроизвести технологию как неотъемлемый компонент педагогической культуры.

Рассмотрим основные технологии обучения, характерные для адаптивной образовательной среды (дифференцированная, модульная, эвристическая).

Под термином «дифференциация обучения» в отечественной педагогике понимается взаимосвязанный комплекс организационно-методических мероприятий, направленных на создание условий для оптимального развития и образования школьников с учетом их здоровья, готовности к школьному обучению, психо-физических возможностей и интересов». Этим выражается общее в многообразных концепциях дифференциации обучения.

Авторы выделяют профильную и уровневую дифференциации. Профильная связана с различием в содержании каждого предмета в зависимости от целей его преподавания, а уровневая – с глубиной усвоения фиксированного содержания или достижением различных уровней планируемых результатов обучения. Содержание минимального уровня должно определяться действующими образовательными стандартами – федеральным, региональными или школьными в зависимости от того, в чьей компетенции находится предмет.

В России в последнее время все большее признание и распространение получает концепция профильной дифференциации образования. Суть ее состоит в том, что предлагается создать различные программы для большинства учебных предметов, разное содержание которых зависит от цели, с которой преподается каждый предмет той или иной категории обучаемых. В имеющихся теоретических и

прикладных разработках профильной дифференциации преобладают трехуровневые структуры, в которых рассматриваются три уровня содержания образования – общекультурный, прикладной и профессиональный. Здесь также существует различная терминология. Например, эти три категории обучаемых в зависимости от требований к их будущей подготовке по конкретным дисциплинам иногда называются профессионалами, пользователями и посторонними.

В. И. Зверева напоминает, что «...содержание образования следует рассматривать с трех позиций:

- как педагогическую модель социального заказа;
- как дидактическую модель учебного процесса;
- как учебный материал (т. е. программы, учебники, пособия)».

В профильной дифференциации используется прежде всего первая из

этих позиций. О профессиональном содержании говорят, когда изучаемый предмет является непосредственно зоной профессиональной деятельности выпускника, о прикладном – если предмет станет инструментом профессиональной деятельности ученика-выпускника, и об общекультурном содержании – если предмет изучается только как элемент общечеловеческой культуры.

Содержание одного и того же предмета в классах или образовательных учреждениях различного профиля должно быть разным. К сожалению, на практике эта давняя идея не воплощается.

Гуманитаризация образования назрела независимо от профиля обучения школьников. «Гуманитаризация образования приобретает особое значение, так как школа – единственный

общественный институт, который охватывает всех членов социума на том этапе их жизни, когда происходит становление личности». Поэтому следует рассматривать не только профильное гуманитарное образование, но и общегуманитарное образование всех школьников. Цели такого образования достижимы в любом классе.

Особого внимания в методико-технологической реализации разрабатываемой концепции заслуживает *модульное обучение*, характерными признаками которого являются:

– организация учебного процесса, при которой учитель и ученик работают с информацией, представленной в виде модулей. Каждый модуль обладает законченностью и относительной самостоятельностью. Совокупность таких модулей составляет единое целое при раскрытии учебной темы или всей учебной дисциплины. Например, первый модуль дает первое представление о новых объектах, явлениях или событиях. Второй информационный модуль представляет собой систему необходимой информации в виде разделов, параграфов книги, компьютерной программы. Третий операционный модуль включает в себя весь перечень практических заданий, упражнений и вопросов для самостоятельной работы по использованию полученной информации. Последний модуль для проверки результатов усвоения информации может быть представлен системой вопросов для зачета, экзамена, теста и творческих заданий. Такое обучение рассчитано на большую самостоятельную работу студентов при дозированном усвоении учебной информации, зафиксированной в модулях. Иногда этот вид обучения называют блочно-модульным, считая, что каждый модуль формируется при разделении учебной программы на блоки, иногда модульно-тьюторской системой;

– дидактический модуль – относительно самостоятельная

часть учебного курса, содержащая нормативную и вариативную составные учебного плана и включающая одну или несколько близких по содержанию проблем и фундаментальных по значению понятий, законов, принципов;

– тьюторское занятие – практическая часть дидактического модуля, объединяющая различные виды, формы и методы работы, образовательные технологии и обеспечивающая закрепление изученного теоретического материала на личностно-деятельностном уровне;

– тьютор – преподаватель-консультант, помогающий обучаемому наиболее полно реализовать свой познавательный, исследовательский, творческий потенциал (А.Н. Алексюк).

По методике этого автора программа каждого учебного курса разделена на модули. Учебная работа над каждым из них начинается с обзорно-установочной лекции. Методическое обеспечение модуля осуществляется путем тиражирования его информационного содержания, которые вместе с учебной программой курса выдают каждому студенту;

– информационное содержание каждого модуля в концентрированном, обобщенном виде излагается преподавателем на обзорно-установочной лекции, где внимание обучаемых привлекается к главной проблеме, ведущим идеям содержания модуля, ставятся дискуссионные вопросы, активизирующие усилия каждого студента при самостоятельной работе над первоисточниками;

– обзорно-установочная лекция предшествует семинарским, практическим, тьюторским занятиям по каждому модулю, как правило, соотношение 1:3. Главная задача этого занятия – на основе полученных теоретических знаний организовать коллективное обсуждение, сформировать умения, профессионально-значимые качества;

– на каждом семинарском, тьюторском занятии общей дискуссии предшествует письменная контрольная работа. Ее вопросы определяются содержанием данного тьюторского занятия. Основная их задача – определить фактический уровень усвоения главных сторон обсуждаемых в ходе дискуссии вопросов;

– после письменной работы следует решение проблемных, игровых и иных ситуаций, тренинговая работа;

– далее проводится дискуссия на заданную тему. Таким образом, в каждом практическом занятии два элемента являются постоянными: а) письменный контроль; б) дискуссионное обсуждение материалов первоисточников;

– знания и умения студентов оцениваются не с помощью традиционной для нашей высшей школы четырехбалльной оценки знаний, а в виде зачетных единиц согласно традициям англо-американских университетов;

– обучаемый сам (и только сам) регулирует уровень и темпы своего продвижения в учебе; в конце учебного года (семестра) по общей сумме набранных зачетных единиц выставляется итоговая оценка. Экзамен обязателен в том случае, если обучаемый не набрал на протяжении семестра необходимого количества зачетных единиц на уровне «удовлетворительно».

Технология эвристической образовательной ситуации характеризуется такими параметрами: образовательная напряженность; уточнение образовательного объекта; конкретизация задания; решение ситуации; демонстрация образовательной продукции; систематизация полученной продукции; работа с культурно-историческими аналогами; рефлексия. Рассмотрим особенности эвристического обучения с позиции деятельности учителя и ученика.

Деятельность учителя, согласно каждого представленного

параметра:

- фиксация или создание образовательной напряженности. Формулировка проблемы, связанной с изучаемым объектом, которая не имеет известного решения;

- обозначение образовательного объекта в виде явления, понятия, предмета. Расширение или создание необходимой образовательной среды;

- формулирование учебного задания в виде, обеспечивающем возможность личного решения образовательной ситуации каждым учеником;

- отношение учителя, сопровождающее процесс создания учениками образовательной продукции. Помощь в достраивании этой продукции до воспринимаемого другими учениками вида;

- организация обсуждения, дискуссии, споры, рецензии. Сопоставление и (или) переопределение начальных позиций, мнений учеников;

- систематизация полученных типов продукции, их фиксация и представление в качестве коллективного образовательного продукта. Выявление метапредметных уровней полученных продуктов;

- введение культурно-исторических аналогов созданным учениками образовательным продуктам, в том числе и внесение в образовательное пространство представлений самого учителя;

- организация индивидуальной и коллективной рефлексии деятельности. Обозначение и оценка достигнутых результатов. Осознание методологии эвристической деятельности отдельных учеников и всех вместе. Формулирование окончательного или открытого решения образовательной ситуации.

Мыслительная деятельность учащихся согласно

представленным выше параметрам и организационной деятельности педагога отражена следующими видами:

- осознание возникшей ситуации. Постановка цели деятельности по отношению к познанию объекта или решению проблемы;

- выявление личного опыта и проблематики по отношению к обозначенному объекту. (Что для меня данный объект?), знаю ли я, как мне действовать? Есть ли у меня способы и правила действий?;

- личное решение эвристической ситуации каждым учеником с помощью эвристических методов. Индивидуальная, парная и групповая деятельность учеников;

- демонстрация своих образовательных продуктов: стихов, задач, определений, символов, поделок, идей и т.п. Переформулирование обсуждаемых проблем, рождение новых;

- переопределение образовательной продукции на качественно ином уровне. (В чем мой результат, какова его роль и место в общих результатах?);

- сопоставление разных типов продукции, самоопределение по отношению к многообразию точек зрения и способов решений. Развитие эвристической ситуации на новом уровне;

- индивидуальная рефлексия по осознанию происходящей деятельности. «Снятие» и усвоение использованных методов познания, способов решения возникших проблем. (Был ли достигнут мой первоначальный замысел? Какие изменения произошли во мне?).

В связи с необходимостью комплексной реализации разнообразных технологий обучения и воспитания в пространстве образовательного учреждения была разработана инновационная программа развития образования, которая дает возможность:

- повысить наукоемкость педагогического процесса в смысле внедрения достижений педагогической науки и инновационной практики в соответствии с комплексом приоритетных целей;
- обеспечить наибольшее соответствие результатов поставленным целям;
- помочь реализовать наиболее эффективные инновации в перспективном плане школы.

### **3.2. Программа «Школа развивающего диалога»**

В современной педагогической теории и практике существует три модели перспективного развития образования: «школа-адаптивная модель», «школа-экспериментальная площадка», «школа-лаборатория». В контексте экспериментальной работы по проблеме организации учебно-воспитательного процесса в Школе развивающего диалога была разработана программа инновационного развития образовательного пространства школы. Программа включает совокупность плановых мероприятий, направленных на решение ряда образовательных и методико-экспериментальных проблем, которые необходимо будет решать педагогическому коллективу школы в период экспериментальной работы.

Программа развития школы позволяет достигнуть приоритетных целей в рамках модернизации муниципальной и региональной систем образования: повысить научность педагогического процесса в аспекте внедрения современных достижений педагогической науки и практики педагогических инноваций; позволяет формировать творческую образовательную среду, способствующую повышению профессиональной культуры учителей.

Эффективность программы перспективного развития школы обеспечивается следующими показателями: разработкой приоритетных целей и задач, позволяющих выстроить общую программу развития образовательного процесса школы; наличием точных и диагностически заданных конечных целей развития профессиональной деятельности учителей, конкретного прогнозируемого и ожидаемого результата; использование в прогнозировании новейших достижений педагогической науки, передового педагогического опыта и инновационной практики; мотивационным обеспечением.

Учитывая стандартные требования к программам перспективного развития учебно-воспитательных систем, отметим, что они должны обладать следующими свойствами: концептуальностью, целостностью, актуальностью, прогностичностью, информативностью, реалистичностью, контролируемостью, системностью.

Программа развития **Школы развивающего диалога** имеет структуру, включающую планы-программы творческих мастерских.

**1. Мастерская педагогического проектирования и моделирования** состоит из блоков:

- педагогического проектирования;
- методологии педагогического исследования;
- методико-технологической работы.

**2. Мониторинговая мастерская** включает блоки:

- диагностического управления школой;
- диагностики целостного педагогического процесса;
- самодиагностики и коррекции педагогической деятельности;
- психологической службы;
- мониторинговой культуры.

**3. Адаптивно-коррекционная мастерская** включает блоки:

- коммуникативной культуры;
- дидактической адаптации;
- педагогической поддержки;
- педагогического сотрудничества;
- интерактивных технологий обучения.

**4. Культурологическая мастерская** состоит из блоков:

- духовно-нравственного и эстетического развития учащихся;
- гражданско-правового воспитания;
- креативно-прикладной деятельности.

**5. Здоровьесберегающая мастерская** включает блоки:

- психологического здоровья и самореабилитации;
- физического развития и формирования здорового образа жизни.

### **Иновационная программа**

<b>I. Мастерская педагогического менеджмента и проектирования</b>			
<b>№</b>	<b>Направление деятельности</b>	<b>Содержание работы</b>	<b>Формы и технологии</b>
<b>1. Блок педагогического проектирования</b>			
1.	Изучение потенциала адаптивной системы школы	Систематизация и отбор данных о готовности образовательного учреждения к инновационной деятельности	Конференции, семинары, научные консультации
2.	Проектирование адаптивной системы школы	Создание проекта и модели адаптивной образовательной среды	Технология педагогического проектирования (В.И. Андреев, М. Поташник и др.)

3.	Проектирование и планирование экспериментальной работы	Создание творческих команд в рамках функционирования мастерских и разработка планов работы	Круглые столы, экспериментальные классы, «мозговой штурм»
<b>2. Блок научно-исследовательской работы</b>			
1.	Методологические основы педагогического эксперимента	Обоснование актуальной педагогической проблемы. Выявление противоречий, постановка гипотезы, объекта, предмета и задач исследования. Определение контингента учащихся	Научно-практические и методологические семинары, научные консультации
2.	Управление и апробация экспериментальной работы	Внедрение адаптивных технологий в учебно-воспитательный процесс	Адаптивные технологии (Капустин, Гузеева, Антропова). Авторские проекты
3.	Управление и анализ заключительного этапа эксперимента	Систематизация и анализ адаптивных методик и технологий	Итоговые конференции, творческие отчеты
<b>3. Блок методико-технологической работы</b>			

1.	Инновационный учебно-воспитательный процесс в школе адаптивного типа	Планирование и организация уроков и воспитательных дел	Адаптивные технологии Е.А. Ямбурга, Б.А. Бройде
2.	Индивидуализация обучения	Организация учебного процесса на основе индивидуализации	Технологии индивидуализации обучения А.С. Границкой, В.Д. Шадрикова
3.	Развитие технологической культуры педагогов	Обобщение передового педагогического опыта по проблеме технологизации педагогического процесса	Мастер-классы, тренинги. Инновационный педагогический клуб «Школа педагогических технологий»

## II. Мониторинговая мастерская

№	Направление деятельности	Содержание работы	Формы и технологии
<b>1. Блок диагностического управления школой</b>			
1.	Готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности	Анализ диагностического целеполагания и прогнозирование · Диагностическое целеполагание и прогнозирование · Их анализ	Система диагностических методик и технологий

		Систематизация, иерархия целей, их таксикация	Технологии личностно-ориентированного целеполагания
2.	Предварительная диагностика состояния исследуемой проблемы. Экспертиза учебно-воспитательного процесса школы с целью создания адаптивной образовательной среды	Диагностическая деятельность управленческого аппарата школы по различным направлениям деятельности и анализ полученных результатов Апробация констатирующей о этапа эксперимента по различным диагностическим критериям	Диагностические технологии (воспитательного и дидактического процессов)
3.	Диагностика управления школой	Обсуждение полученных результатов.	Семинары, метод советы, круглые столы, конференции
		Выявление управленческих резервов и перспектив	Педагогическое проектирование

		Анализ кадрового и организационного обеспечения управления	Исследование системы отношений в коллективе по методике М.Рокича.
		Исследование уровня управленческой культуры руководящих работников, овладение ими основными технологиями управления	Делегирование полномочий от администрации руководителям МО Основные технологии управления
		Апробация методик по изучению сформированности коллектива  Диагностическая работа информационных блоков управления образовательным процессом	«Социально-педагогическая самоаттестация коллектива», социометрия. Диагностика различных уровней образовательного процесса
<b>2. Блок диагностики целостного педагогического процесса</b>			
1.	Диагностика учебного процесса (формирующий этап эксперимента)	Разработка и апробация комплексных методик диагностики процесса обучения	Технологии диагностики обучения

2.	Психолого-педагогическая диагностика воспитательных дел	Создание системы диагностики и педагогического мониторинга. Разработка и апробация комплексных методик диагностики воспитательного процесса	Методические требования педагогического мониторинга. Технологии диагностики воспитания
3.	Диагностика личностного развития учащихся	Разработка и апробация личностно-ориентированных диагностических методик	Технологии диагностики личностного развития, методики выявления саморазвития учащихся
		Осуществление приемов диагностических операций по выявлению качественных характеристик личности, отслеживание уровня развития учащихся	Диагностика Проблем учащихся

4.	Адаптивное образовательное пространство как среда индивидуализации личности	Экспертиза адаптивного образовательного пространства	Методика экспертизы образовательного пространства
----	---	--	---

### **3. Блок самодиагностики и коррекции педагогической деятельности**

1.	Педагогическая рефлексия и самодиагностика	Создание и апробация комплекса методик и технологий самодиагностики педагога-исследователя	Технологии педагогического проектирования и синергетики исследовательской деятельности
2.	Педагогическая деятельность в условиях адаптивной школы	Моделирование профессии образы педагога-исследователя в условиях адаптивной системы образования	Технология педагогического моделирования
3.	Самосовершенствование педагогического мастерства, педагогическое творчество	Создание и апробация программ, проектов саморазвития педагогов в рамках экспериментальной работы	Технологии педагогического проектирования самоорганизующей творческой деятельности В.И. Андреева

### **4. Блок психологической службы**

1.	Диагностика инновационного развития	Разработка критериев эффективности	Технологии диагностики и мониторинга
----	-------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------

	педагогического процесса	экспериментальной работы	экспериментальной работы
2.	Методологические основы экспериментальной деятельности	Отработка диагностических данных экспериментальной работы	Методы математической статистики и анализа диагностических данных эксперимента
3.	Психолого-педагогическая помощь учащимся	Индивидуальное консультирование, групповая работа с учащимися	Технологии психолого-педагогической поддержки
<b>5. Блок мониторинговой культуры субъектов образовательного процесса</b>			
1.	Личность и субъективность в личностно-ориентированном обучении	Рефлексия субъектов адаптивного образовательного процесса	Деловые, ролевые игры, самодиагностика и диагностика учащихся
2.	Мониторинговая культура учителя	Освоение методики диагностических процедур в рамках экспериментальной работы	Семинар «мониторинг адаптивной школы» психолого-педагогическое консультирование
3.	Самодиагностика и педагогическая рефлексия	Создание и апробация комплекса методик и технологий самодиагностики педагога	Методические советы, заседание мониторинговой мастерской.

## **II. Социоадаптивная мастерская**

№	Направление деятельности	Содержание работы	Формы и технологии
<b>1. Блок адаптивной культуры</b>			
1.	Психолого-педагогическая культура субъектов образовательного процесса	Проведение психолого-педагогических тренингов и семинаров для педагогов Индивидуальное консультирование и проведение родительских собраний, конференций	Тренинги: «Конфликты и пути их разрешения», «Предупреждение плохого поведения учащихся» Проведение родительских собраний: «Как помочь ребенку справиться со школьной дезадаптацией», «Профессиональное самоопределение старшеклассников»
2.	Готовность к саморазвитию, самореализации	Индивидуальное консультирование и групповая работа с учащимися Стремление к самореализации, самокоррекции, навыки рефлексии	Тренинги по развитию жизненных целей; интегрированный урок психологии и литературы на тему «Смысл жизни в моем понимании» (на основании изученных произведений);

			деловые игры.
<b>2. Блок дидактической адаптации</b>			
1.	Дидактическая адаптация учащихся в образовательном процессе школы	Создание и апробация диагностических методик и самодиагностики Отработка диагностического инструментария, позволяющего выявить адаптивную деятельность педагогов и учащихся	Диагностика педагогического коллектива учащихся, самодиагностика
2	Активизация и поддержка применения адаптивных технологий в учебно-воспитательном процессе	Разработка теоретических основ проводимой деятельности: мотивационной, методологической, технологической, рефлексивной	Проведение методической конференции «Личностно-ориентированная педагогика и наша педагогика», семинары, тренинги, адаптивная система обучения (А.С. Границкая), технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения, игровые

			технологии, ролевые и деловые игры (Г.К. Селевко)
3.	Разработка и внедрение интерактивных технологий в учебный процесс	Создание системы технологий диалогического общения с целью адаптации учащихся в образовательном процессе. Организация и проведение семинаров по обмену опытом, обобщение опыта работы методических недель	Интерактивные технологии
<b>3. Блок педагогической поддержки</b>			
1.	Диагностика психологического климата в педагогическом коллективе и коллективе учащихся	Диагностика способов взаимодействия. Выявление личностного и социального статуса педагога в коллективе	Диагностика способов взаимодействия, консультирование педагогов и учащихся. Составление соционического портрета классного и педагогического коллективов
2.	Психолого-педагогическая помощь учащимся	Индивидуальное проектирование и групповая работа.	Технологии психолого-педагогической поддержки.

		Индивидуальное и групповое консультирование учащихся по вопросам проблем личного роста, потребностей и жизненной активности	Личностно-коррекционное консультирование
3.	Прогнозирование и проектировка результатов педагогического взаимодействия	Создание прогностического проекта службы помощи в рамках школы и социума	Создание проектов службы помощи и программ поддержки и защиты личности
		Моделирование системы взаимодействия с семьей по обеспечению поддержки и защиты личности.	Семинар: «Проектирование и реализация процесса воспитательного воздействия на подростков с девиантным поведением», круглый стол на тему: «Коррекция и развитие психических процессов у учащихся на уроках и во внеурочной деятельности»
<b>4. Блок педагогического сотрудничества</b>			
1	Диагностика	Апробация	Методики: «Мы

	субъектов образования на предмет сотрудничества в учебно-воспитательной деятельности	методик диагностики сформированности коллективов	коллектив», социометрия «Наши отношения», семинары тренинги
2	Сотворческая деятельность педагогов и учащихся, педагогов и родителей	Организация и проведение праздников, тематических недель, общешкольных конференций	Коллективные творческие дела, летопись истории школы, создание музея А.С. Пушкина в школе
3	Демократическая организация школьной жизни	Разработка правил и рекомендаций по этической культуре поведения в школе и социуме. Разработка мероприятий социальной адаптации учащихся в многокультурном мире. Школьное и ученическое самоуправление. Проведение дней самоуправления	Совет школы, ученическое собрание, совет старост, проекты  Конференции, круглые столы.  Программа социализации личности
<b>5. Блок адаптивных технологий</b>			
1.	Активизация и поддержка применения адаптивных	Разработка теоретических основ проводимой	Семинары, конференции, консультации, тренинги

	технологий в учебно-воспитательном процессе	деятельности	
2.	Совершенствование мастерства педагогического коллектива	Организация и проведение семинаров по обмену опытом	Семинары, мастер-классы, тренинги
3	Разработка интерактивных образовательных технологий в школе адаптивного типа	Открытые занятия, обобщение опыта	Семинары, игровые технологии, консультации
<b>IV Культурологическая мастерская</b>			
№	Направление деятельности	Содержание работы	Формы и технологии
<b>1. Блок духовно-нравственного и эстетического развития личности</b>			
1.	Диагностика состояния содержания духовно-нравственного и эстетического развития личности учащихся в адаптивной школе	Сбор данных о состоянии проблемы	Диагностика, самодиагностика , создание ситуаций
2.	Формирование системы ценностей учащихся	Проектирование процесса реализации системы ценностей школьника с учетом современных реалий культуры и социума	Круглые столы, конференции, родительские гостиные

		Развитие механизмов нравственного самовоспитания и саморегуляции поведения	Классные часы, внеклассные мероприятия, методики коллективного и индивидуального воспитания
3.	Формирование и развитие общественного и индивидуального сознания	Формирование и развитие терпимости, уважительного отношения к человеку, принятие его взглядов и убеждений, способности к диалогу в мире людей, ценностей и культур	Программа толерантного поведения, интегрированные уроки, классные часы
		Утверждение нравственно-эстетического поведения посредством факультативных занятий	Факультативные занятия: «Правил хорошего тона», «Этикет», «Одежда и стиль поведения», «Этика»
4.		Разработка правил и рекомендаций этической культуры поведения в школе и социуме	Ученическая конференция, брейн-ринг «Культура и вкус»

		Проектирование личностно-смысловой характеристики выпускника школы	Творческая лаборатория «Образ выпускника адаптивной школы»
<b>2. Блок гражданско-правового воспитания</b>			
1.	Диагностика уровня гражданского сознания учащихся	Выявление критериев гражданственности	Тесты, анкеты
2.	Воспитание гражданского сознания средствами мировой, национальной и региональной культуры	Разработка авторских методик воспитательной работы (педагогический конкурс)	Ярмарка педагогических идей
		Организация и проведение краеведческой работы	Работа краеведческого кружка, музей истории школы
3		Апробация целевых программ и интегрированных курсов	Программы спецкурсов: «Путешествие по городам и селам ПМР», «Мы и Отечество»
4	Формирование у учащихся социальной ответственности	Изучение основных правовых документов	Конституция «Декларация прав человека», «Конвенция о права ребенка»

		Организация и проведение ежегодных акций	Акции «Милосердия», «Ветеран»
5	Проектирование работы по адаптации учащихся к демократическому образу жизни	Создание школьного и ученического самоуправления, демократический стиль управления	Технологии управления, тренинги
<b>3. Блок креативно-прикладной деятельности</b>			
1.	Диагностика уровня интеллектуальной активности	Определение пассивного, эвристического, креативного уровня интеллектуальной активности	Методики изучения уровня интеллектуальной активности
2.	Принцип природосообразности и личностный подход	Прогнозирование персональных проектов дополнительного развития ребенка	Проективный подход к креативному развитию личности
3	Воспитание культуры умственного труда средствами креативных компонентов уроков	Создание системы ценностей, определяющей гармоничное развитие личности школьника	Мозговой штурм «Ценности, определяющие личностное развитие»

4.	Организация самосовершенствования личности школьника	Использование методик самоорганизации учения, выработка правил НОТ	Методики «Как работать с книгой», «культура умственного труда»
		Обучение учащихся использованию информационных технологий, использованию ПК. работе в системе «Интернет»	Практические занятия
		Воспитание важнейших качеств личности, направленных на саморазвитие учащихся	Методики «Самосовершенствования личности» Г.К. Селевко
5.	Развитие творческих задатков учащихся на основе природных склонностей	Отработка приемов самоактуализации и самореализации личности	Тренинги
6	Диагностика творческих способностей	Диагностика природных склонностей учащихся. Изучение мотивационной и познавательной сферы учащихся	Анкетирование, тестирование, исследование личностных особенностей Тестирование

## V. Здоровьесберегающая мастерская

### 1. Блок психического здоровья и самореабилитации

№	Направление деятельности	Содержание работы	Формы и технологии
1.	Духовное и физическое здоровье личности – наивысшая ценность образования	Отслеживание параметров здоровья учащихся и педагогов, изучение подвижности адаптационных перестроек и работоспособности. Разработка карт здоровья	Медико-педагогическая и психофизическая диагностика
2.	Активизация и поддержка внедрения здоровьесберегающих технологий в учебный процесс	разработка авторских учебных программ, методик и методов обучения и их экспериментальное внедрение	Обучающие семинары по темам: "Утомление и переутомление", "Профилактика нарушения зрения", "Профилактика нарушений осанки"

## 2. Блок физического развития и формирования ЗОЖ

1.	Методологические основы утверждения здорового образа жизни средствами учебно-воспитательного процесса	Оптимально организованная учебная и физкультурно-спортивная деятельность, способствующая сохранению и укреплению здоровья, обеспечению правильного физического и психического развития, формированию здорового образа жизни	Организация физкультурных групп (по показаниям), спортивных секций
		Формирование культуры взаимоотношений между юношами и девушками	Тренинги, семинары, групповые и индивидуальные занятия
2	Физическое совершенствование средствами природы, культуры, социума	Коррекция отклонений в состоянии физического и психического здоровья	Создание комплексно целевой программы "Здоровые дети"

		Пропаганда здорового образа жизни	Лечебно-коррек- ционные методики поддержания здоровья
		Создание методических рекомендаций по валеологическом у воспитанию, консультации по валеологическим вопросам	Проведение уроков здоровья
		Проведение дней здоровья, спортивных недель, турпоходов	Проведение уроков здоровья

### **3.3. Диагностика и мониторинг инновационной деятельности школы**

Педагогические технологии личностно-ориентированного образования, пришедшие на смену традиционным технократическим методикам и технологиям обучения и воспитания, призваны обеспечить эффективную организацию целостного педагогического процесса. При этом законы личностного саморазвития субъектов образования опираются на методические структуры диагностических процессов.

Проблема педагогической диагностики, по словам П.Е. Решетникова, обусловлена тем, что в обучении помимо прогнозируемых, ожидаемых результатов и сознательно управляемых процессов, всегда присутствует большая доля того,

что трудно поддается управлению и упорядочению. Следовательно, стихийная диагностика, приводящая к снижению уровня личностно-значимого опыта учащихся, должна быть преобразована в процесс целенаправленного длительного отслеживания эффективности учебно-воспитательного взаимодействия субъектов образования.

Методологические основы личностно-ориентированной диагностики рассматриваются в трудах Е.В. Бондаревской, Б.П. Битинаса, О.В. Гукаленко, Л.И. Китаевой, А.И. Кочетова, В.Т. Фоменко, В.В. Шогана и др.

Определяя роль и место педагогической диагностики в реализации личностно-ориентированных технологий образования, необходимо рассмотреть «модель образовательного процесса», предлагаемую Е.В. Бондаревской. В данном случае модель включает ряд технологически последовательных операций, осуществляемых в ходе взаимодействия субъектов образования:

- планирование обучения на основе прогнозируемого результата в виде набора наблюдаемых действий учащихся;
- первичная диагностика, направленная на оценку отправной точки обучения (тестирование знаний, умений и навыков, обеспечивающих «зону ближайшего развития» личности ученика);
- «программирование» желаемых результатов процесса обучения, нацеленное на выявление условий личностно-значимого обучения;
- реализация намеченного плана, организованное обеспечение условий обучения, разъяснение целей обучения учащимся;
- оценка результатов и их сопоставление с первоначально намеченным эталоном.

Однако, в последовательность действий педагога, на наш взгляд, следует включить коррекционную работу, опирающуюся на результаты промежуточной и итоговой диагностики личностно-значимых качеств учащихся.

Исходя из указанного алгоритма, технология личностно-ориентированного образования определяется как диагностичная и целенаправленная система педагогических действий, «опосредованных личностными особенностями» педагога, гарантирующих высокую результативность образовательного процесса и подчиненных целям и содержанию личностно-ориентированного обучения и воспитания.

Целеполагание и содержание личностно-ориентированного образования рассматриваются в четырех аспектах: аксиологическом (ценностная ориентация), когнитивном (познавательные возможности), деятельностно-творческом (рефлексия, коммуникативность, креативность), личностном (потребности, интересы, склонности).

Педагогическая диагностика отдельных качеств личности процессуально связана с педагогическим прогнозированием и мониторингом целостного педагогического процесса.

В наше время *педагогическое прогнозирование* рассматривается как процесс получения опережающей информации об объекте, опирающейся на научно обоснованные положения и методы диагностирования.

*Мониторинг образования* определяем как целенаправленную процедуру сбора системы данных по важным образовательным параметрам на различных уровнях с целью выявления и устранения недостатков в организации обучения и воспитания.

*Педагогическая экспертиза* в современной науке определяется как совокупность процедур, необходимых для

получения коллективного мнения в форме экспертного суждения о педагогическом объекте (явлении, процессе). При этом целостная технология оценки образовательного учреждения должна состоять из системы оценивания деятельности педагогов-профессионалов в реальных условиях. Это предполагает самооценку с помощью объективных и эффективных методик диагностики профессионального потенциала по широкому и системному комплексу показателей.

Отдельные проблемы педагогической экспертизы образовательного учреждения и самооценки качества педагогической деятельности изучались В.И. Зверевой, Э.В. Литвиненко, Г.С. Молчановым, П.И. Пискуновым, К.М. Ушаковым, Л.М. Фридманом и др.

*Комплексная экспертиза* эффективности образовательного процесса складывается из нескольких компонентов: экспертизы деятельности учащихся (качества знаний, уровня обученности, мыслительных умений, воспитанности); экспертизы деятельности учителей и эффективности управления учебно-воспитательным процессом. При этом личность учащегося интересует нас не как «содержательное обобщение высшего уровня» и средство достижения определенных знаний, умений и навыков, а как субъект активного развития действенно-практической сферы творческого, коммуникативного, ценностно-ориентационного и рефлексивного уровней. Личностные сферы, в свою очередь, связаны с восприятием, вниманием, памятью, практическим и творческим мышлением, самооценкой, самоанализом, рефлексией, общением.

Братченко С.Л. предлагает осуществлять диагностику в личностно-ориентированной школе по блокам, в зависимости от избранного объекта диагностики: учащиеся, учителя, учебно-воспитательный процесс, уклад жизни школы, среда и

окружение.

Критериями изучения учащихся в представленной авторами модели служат: психическое и физическое здоровье, личностное развитие (проявление субъективных качеств – свобода, ответственность, самостоятельность, социализированность, творческая активность, адаптивность, уровень культуры), нравственная зрелость (нравственные принципы, достоинство, честь, соблюдение общественной морали), гражданская зрелость (гражданская грамотность, правовая культура, сотрудничество и ненасилие, способность к межкультурному диалогу и общению) и пр.

Критериями изучения деятельности учителя являются искусство уважения, понимания, способности оказать педагогическую помощь и поддержку, создать атмосферу диалога и сотрудничества.

Учебно-воспитательный процесс рассматривается с точки зрения ценностей и целей, содержания и технологий, ориентированных на развитие личности ученика.

Уклад жизни школы изучается в соответствии с концепцией, ценностями и приоритетами, соблюдением прав участников образовательного процесса, открытостью и гибкостью школьной системы, климатом и стилем взаимоотношений участников педагогического процесса.

Благополучие образовательной среды определяется по социальной комфортности и физическим параметрам школьной среды (экологичности, архитектуре, внутреннему убранству, плотности заселения, зоне свободного общения и пр.).

Методика педагогического прогнозирования и мониторинга связана с психодиагностикой и психокоррекционной работой. Методы диагностики должны соответствовать требованиям операционализации и верификации. Первое означает

практические действия и операции, позволяющие охарактеризовать те или иные качества личности. Верификация понимается как проверка достоверности, очевидности диагностируемых личностно-значимых качеств учащихся. Методики педагогической диагностики могут быть: бланковыми, опросными, проективными, утверждающими, продуктивными, действенными, мономерными, многомерными.

Диагностические методы в обучении и воспитании отличаются друг от друга и могут носить количественный, абсолютный и относительный характер результативности. Так, например, мониторинг обучения (обученности) включает методики: таксацию учебных целей и задач, заполнение орфограмм уроков, определение «коэффициента обучаемости», контрольные срезы, дидактические матрицы и т.д.

Качество обучения и воспитания школьников представляет собой систему показателей (или нормативов) знаний, умений и навыков, норм ценностно-эмоционального отношения к миру и друг к другу. Диагностическими критериями при этом выступают:

- уровень обученности школьников;
- готовность их к продолжению образования;
- уровень воспитанности учащихся;
- состояние здоровья детей;
- уровень социальной адаптации учащихся и выпускников школы к жизни в обществе.

Уровень обученности школьников определяется в результате контроля успеваемости. И.П. Подласый выделил основные принципы контроля и проверки знаний учащихся: *объективность*, которая заключается в научно обоснованном содержании диагностических тестов (заданий, вопросов), диагностических процедур, адекватном установлении

диагностических критериев; *систематичность*, которая состоит в необходимости диагностического контроля на всех этапах дидактического процесса; *наглядность*, или проведение открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям.

Количественное значение *уровня обученности* складывается в формулу:

$$O = \Phi / П \times 100\%,$$

Где  $O$  – оценка успеваемости (обученности, продуктивности),  $\Phi$  – фактический объем усвоенных знаний, умений, навыков,  $П$  – полный объем знаний, умений, предложенных для усвоения.

Важнейшими компонентами понятия обучаемости являются: потенциальные возможности обучаемого; фонд действенных знаний (тезаурус); обобщенность мышления (мыслительного процесса); темпы продвижения в обучении (усвоение знаний). Наиболее интересными с технологической точки зрения являются выявление темпов усвоения знаний и умений, продвижения в обучении, а также темпов прироста результатов.

*Темп усвоения знаний и умений* ( $T_y$ ) определяется по формуле:

$$T_y = T_{\phi} / T_{\varepsilon} \times 100\%,$$

где  $T_{\phi}$  – фактически затраченное время на полное усвоение эталонного понятия и выполнение эталонного теста конкретным обучаемым;  $T_{\varepsilon}$  – среднестатистическое время выполнения эталонного задания.

*Темп продвижения в обучении ( $T_n$ )* определяется по формуле:

$$T_n = T_y / T_э \times 100\%,$$

где  $T_y$  – время полного усвоения раздела (части курса, всего учебного предмета) конкретным учащимся;  $T_э$  – эталонное время усвоения того же объема учебного материала, установленное экспертным путем или с помощью теоретических расчетов.

*Темп прироста результатов ( $T_p$ )* выражается в виде формулы:

$$T_p = T_n / T_д \times 100\%,$$

где  $T_n$  – «последующее» зафиксированное значение показателя обучения (в процентах, относительных значениях, баллах),  $T_д$  – зафиксированное значение достигнутого (предыдущего) показателя или среднеарифметическое значение ряда показателей.

В экспериментальной работе методы математической статистики (выборочное распределение данных, выборочное среднее, дисперсия, корреляционный и факторный анализ) являются эффективными в представлении валидности получаемых данных.

Вместе с тем, в личностно-ориентированном образовании точный расчет личностно-значимых качеств учащихся не всегда объективен. Многофакторность развития личности не позволяет количественно выразить творческий потенциал, целеустремленность, одаренность, независимость, ценностные ориентации и потребности ребенка. Ряд диагностических методик в воспитательном процессе дает возможность частично

отразить уровни духовного развития, системы ценностей, творческие возможности индивидуума во внешних жизнепроявлениях. Поэтому все большее значение приобретают методы самодиагностики: самооценочные тесты, анкеты, опросники, диагностические карты, методы недописанных тезисов и пр. Таким образом, в практике личностно-ориентированного образования реализуются принципы педагогической синергетики, важность которых подтверждается использованием образовательных инноваций.

Исходя из вышеописанного, следует, что мониторинг образования должен осуществляться в процессе взаимодействия педагогов и учащихся. При этом самодиагностика педагогической деятельности учителей и самооценка деятельности учащихся выступают основными составляющими современных образовательных технологий личностной ориентации.

В целом технологию педагогической диагностики можно представить в виде последовательности нескольких этапов педагогических действий. Применительно к диагностированию личностных качеств (на уровне личности) учащихся рассмотрим следующий алгоритм.

*На первом этапе* должна иметь место постановка конкретной диагностической задачи: педагог должен знать уровень развития, образованности каждой личности, при этом он изучает, избирает, отслеживает эффективность намеченных целей, методов, форм и средств обучения. Отбирает и прогнозирует результативность избранных методик педагогического взаимодействия.

*На втором этапе* педагог отслеживает внутренние процессы, доступные для изучения, диагностирования и прогнозирования качеств личности, проектирует возможные

варианты деятельности учащихся, отслеживает мотивы, предполагает перспективность поставленных дидактических целей и задач.

*На третьем этапе* он оценивает положительные и отрицательные результаты воздействия на развитие, образование и формирование личности учащегося.

Развитие педагогических технологий личностно-ориентированного типа способствует творческому разнообразию диагностической практики учителей. В дальнейшем затронутая проблема может реализовываться в нескольких направлениях: проектировании личностно-значимого содержания образования, разработке личностно-ориентированного целеполагания; в процессе подготовки и переподготовки педагогических кадров; прогнозировании инноваций в системе образования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мониторинг образовательной среды Рыбницкой средней школы № 6 позволил определить высокий уровень готовности учебного заведения к инновационному развитию. В школе создана благоприятная атмосфера творчества и сотрудничества учителей и учащихся. Этому способствует соблюдение основных управленческих принципов: доверие к профессионализму учителя, соблюдение физиолого-гигиенических норм работы учащихся, технологичность обучения и воспитания, педагогическая поддержка и коррекционная помощь, а также гарантированная эффективность лично-ориентированного образовательного процесса.

Стратегия инновационного развития ШКОЛЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ДИАЛОГА включает следующие направления:

- разработка мониторинговой системы по выявлению эффективности образовательной деятельности школы;
- моделирование адаптивной образовательной среды школы с опорой на принципы сотрудничества и интерактивности учебно-воспитательного процесса, самоорганизации субъектов педагогического взаимодействия;
- создание службы коррекции и психолого-педагогического обеспечения гармоничного развития личности;
- апробация интерактивных методов обучения и воспитания в образовательном процессе школы;
- совершенствование содержания и форм работы по повышению квалификации учителей, разработка ими индивидуальных исследовательских проектов и авторских методик обучения;
- совершенствование структуры педагогического менеджмента на основе современных управленческих технологий.

## ГЛОССАРИЙ

**Авторская школа** – образовательная система, построенная в соответствии с оригинальной авторской концепцией.

**Активность социальная** – поведение социальных субъектов (общества, классов, групп, личностей), воспроизводящее или изменяющее условия их жизнедеятельности и развивающее их собственную организационную структуру и психику.

**Альтернативное обучение** – применение новых технологий обучения, способствующих интенсификации образовательного процесса, мобилизации потенциальных ресурсов личности, усиливающих дидактическую значимость тех способов и форм обучения, которые имеют исторически устойчивые традиции и возможности.

**Взаимное обучение** – метод группового обучения, при котором каждый из учащихся является одновременно учителем по отношению к другим членам группы, помогая освоить те знания и умения, которыми он владеет наиболее успешно, что способствует выравниванию общего уровня освоения учебного материала.

**Взаимодействие педагогическое** – детерминированная образовательной ситуацией особая связь субъектов и объектов образования, основанная на событийно-информативном, организационно-деятельностном и эмоционально-импативном единстве и приводящая к количественным изменениям в организации педагогического процесса.

**Гуманизация образования** – одна из основных тенденций развития образования в современном мире, отражает возрастание роли и значения человеческих отношений, взаимного понятия между участниками образовательного

процесса для успешности образования в целом.

**Гуманная педагогическая позиция** – целостно-смысловое отношение педагога к детям, которое проявится в любви, защите их прав и интересов, заботе об их здоровье и самочувствии, диалогичном общении, теплом приветствии каждого ребенка таким, какой он есть, поддержке каждой детской индивидуальности.

**Деятельностный подход** – принцип воспитания, предписывающий развитие личности в разносторонней предметной, преобразовательной деятельности.

**Диагностическая система** – совокупность субъектов образовательной деятельности, норм, средств и форм ее организации, а также – средств педагогической диагностики и коммуникации, характеризующая внутренним единством и функциональностью.

**Дидактическое творчество** – деятельность в сфере обучения по изобретению различных способов отбора и структурирования учебного материала, методов его передачи и усвоения учащимися.

**Защищенность личности учащегося** – относительно устойчивое, надситуативное чувство собственного достоинства, свободы, ощущение своей нужности и значимости в стенах учебного заведения, стремление положительно проявить себя, поддерживаемые и стимулируемые педагогическими средствами.

**Индивидуализация обучения** – организация учебного процесса с учетом индивидуальные особенности учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика.

**Индивидуальная форма организации учебной деятельности** – одна из старейших форм организации учебного

процесса, при которой каждый учащийся состоятельно работает с книгами, задачками и собственными конспектами, перерабатывая уже приобретенные знания.

**Инновационные образовательные процессы** – общее название для происходящих в современном образовательном пространстве процессов, связанных с обновлением содержания, технологий, организации и управления образования для достижения более высокого качества, исполнения государственного и общественного заказа.

**Инновационный** процесс в школе – целенаправленная деятельность педагогического коллектива, по упорядоченному набору более значимых для педагогической науке и инновационного опыта и внедряемых через экспериментальную работу школы по научно методической теме.

**Интенсификация обучения** – передача большего объема информации учащимся при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний.

**Интерриоризация** – процесс превращения внешних реальных действий, свойств, предметов, социальных норм общения в устойчивые внутренние качества личности через усвоение индивидом выработанных в обществе норм, ценностей, верований, установок, представлений и пр.

**Исследовательские умения** – сложнейшие общеучебные и комплексные дидактические умения, реализуемые в условиях поисковой и поисково-экспериментальной деятельности.

**Классическое образование** – тип образовательных систем и педагогических концепций, сформировавшийся в условиях государственно-сословной системы образования и построенный на основе философских и этических принципов классической философии.

**Комплексный перспективный план развития школы** –

комплекс плановых мероприятий на год, формирующийся путем выборки из программного перспективного плана развития школы.

**Культура поведения** – поступки и формы общения людей, основанные на принципах нравственности, эстетического вкуса и соблюдении норм и правил человеческого общежития.

**Культурологический подход** – общий метод познания и проектирования личностно-ориентированного образования, предписывающий поворот всех его компонентов к культуре и человеку как ее творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию.

**Личностный подход** – последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, сознательному, ответственному субъекту воспитательного взаимодействия. Личностный подход предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых задач – самоопределении, самореализации, самоутверждении. Последовательное воплощение гуманистической парадигмы на основе поликультурного образования, эффективных технологий поддержки и защиты личности учащегося, а также осознание себя субъектом определенной культуры в его социальной и личностно-культурной идентификации.

**Методологическая культура** – элемент общепрофессиональной культуры (компетентность) педагога, проявляющийся в способности, готовности и опыте построения оригинальных педагогических систем, стратегий их развития и познания, а также описания и концептуализации.

**Мониторинг образования** – целенаправленная процедура сбора системы данных по важным образовательным параметрам

на различных уровнях (национальном, региональном) с целью выявления и устранения недостатков в организации обучения и воспитания.

**Направления инновационного образования** – личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подход, новые информационные технологии, интеграция технической и гуманитарной культур.

**Научная концепция (усвоения опыта, содержания образования)** – система общенаучных, методологических, психолого-педагогических идей и концепций, лежащих в основе конструкции содержания образования; уровень и система этих идей и представлений во много обуславливают успешность образовательного процесса в целом.

**Общеобразовательная школа** – основной тип образовательных систем в современной системе образования, является муниципальным (по форме собственности), государственным (по содержанию и структуре основной деятельности) и государственно-общественным (по формам управления) образованием; реализующим образовательные программы начального, основного и полного среднего общего образования.

**Парадигма образования** – совокупность методологических подходов и теоретических идей, которая воплощается в научно-педагогической деятельности и практике образования на определенном историческом этапе.

**Педагогическая деятельность** – общественно-значимая деятельность, имеющая в качестве своей цели – формирование, трансформацию и развитие индивидуально-личностных, социальных и культурных качеств и свойств у учеников и воспитанников, осуществляемую профессионалами-педагогами

в соответствии с историко-культурными, общественными, государственными и культурными идеалами в контексте педагогических систем.

**Педагогическая культура** – многоуровневый феномен общечеловеческого, национально-культурного, профессионального и личностного сознания, объединяющий традиции, ценности, способы и результаты педагогических процессов, нормы педагогической деятельности и общения, а также смыслы и личностные стратегии.

**Педагогическая поддержка** – культура воспитания, вырастающая на внутренней свободе, творчестве, действительном (а не мнимом) демократизме и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка (не учителя и ученика).

**Педагогическая позиция** – социокультурный и индивидуальный личностный образ педагогической деятельности, общения и самосознания, существующий в педагогической культуре (примерами п.п. являются – позиция родителя, учителя, ученика, управленца, философа, ученого и др.)

**Педагогическая технология** – целенаправленная, диагностичная, воспроизводимая система проектирования учебных единиц (учебных задач), педагогических ситуаций, психолого-педагогических установок, с гарантией высокой результативности целостного образовательного процесса, учитывающего комплекс технологических и человеческих ресурсов.

**Педагогическая техника** – комплекс умений учителя владеть, управлять собой и воздействовать на учащихся: голосом, жестами, взглядами, непосредственным состоянием и чувствами.

**Педагогическое конструирование** – дальнейшая

детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

**Педагогическое моделирование** – разработка целей создание педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

**Педагогический эксперимент** – научно поставленный опыт, предполагающий активное вмешательство в учебно-воспитательный процесс.

**Программный перспективный план развития школы** – совокупность плановых мероприятий по реализации гипотезы и приоритетных задач экспериментальной работы, рассчитанной на ряд лет и соответствующую концепцию развития школы.

**Профессиограмма** – это идеальная модель учителя, преподавателя, классного руководителя, педагога, образец, эталон, в котором представлены:

- основные качества личности, которыми должен обладать учитель;

- знания, умения, навыки для выполнения функций учителя.

**Рефлексия** – способность человеческого интеллекта воспринимать, анализировать и оценивать свою деятельность, а также осознавать восприятие себя в глазах партнера по общению.

**Самовоспитание** – осознанная, целеустремленная деятельность человека, направленная на совершенствование положительных и преодоление отрицательных качеств.

**Самообразование** – приобретение систематизированных знаний и связанных с ними навыков и умений путем самостоятельных занятий вне учебного заведения, без помощи какого либо обучающего лица.

**Самоорганизация** – свойство и способность личности к

саморазвитию и самореализации путем самоактуализации своих внутренних ресурсов.

**Самообучение** – процесс направленного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и им самим выбранных средств.

**Ситуация успеха** – комплекс оптимальных приемов, который способствует включению каждого ученика в активную учебную деятельность на уровне его потенциальных возможностей, и развивает эти возможности, воздействуя на эмоционально-волевую и интеллектуальную сферы личности школьника.

**Социализация** – процесс и результат вхождения (интеграции) личности в общество на основе принятия его ценностей, адаптации и достижения необходимого уровня социальной, гражданской и личной зрелости.

**Технология воспитания** – создание культуросообразной среды личностного развития, организация смыслопоисковой деятельности и педагогическая поддержка саморазвития личности, становления ее индивидуальности (Е.В. Бондаревская, 2000).

**Толерантность** – отрицание нетерпимости, сдерживание неприязни, способность к признанию или практическое признание и уважение культуры, убеждений и действий других людей.

**Эмпатия** – качество личности, ее способность проникать с помощью чувств в душевные переживания других людей, сочувствовать им, сопереживать.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – М. – Институт практической психологии. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
2. Антропова Л.В. Теоретические основы формирования готовности учителя к педагогической деятельности в адаптивной школе. – М.: «Прометей». 2002.
3. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: «Феникс», 1999.
4. Башарин В.Ф. Педагогическая технология: что это такое? // Специалист. – 1993. – № 9. – С. 25–27.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
6. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983.
7. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-н/Д, 2000.
8. Бондаревская Е.В. Вариативность стратегий личностно-ориентированного воспитания // Инновационная школа. – Ростов-н/Д.: Издательство РГПУ. – № 1. – 2000. – С. 19–26.
9. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие. – Ростов-н/Д.: Учитель, 1999.
10. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3.
11. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001.
12. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Под ред. Н.К. Сергеева. – Волгоград: Перемена, 2001.
13. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. – М.,

1981.

14. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Сборник № 6 серии: Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1996.

15. Гин А.А. Приемы педагогической техники. – М.: Вита-Пресс, 2001.

16. Гукаленко О.В., Ильевич Т.П. Инновационные технологии: проектирование учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания: учебно-методическое пособие. – Тирасполь: Изд-во Придн. ун-та, 2001.

17. Гукаленко О.В., Ильевич Т.П., Подгорная О.Е. Бендерская гимназия № 1: Концептуальные аспекты и программа инновационного развития: научно-методическое пособие. – Тирасполь-Бендеры: Полиграфист, 2001.

18. Гукаленко О.В. Ильевич Т.П. Инновационные образовательные технологии: учебно-методическое пособие. – Тирасполь: РИО ПГУ, 2002.

19. Жариков Е.С., Золотов А.Б. Как приблизить час открытий: введение в психологию научного труда. – Кишинев: Штиинца, 1990.

20. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999.

21. Ильевич Т.П. Технология проектирования учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания: дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов-н/Д, 2001.

22. Ильевич Т.П. Проектирование педагогического процесса в условиях личностно-ориентированного образования: монография. – Тирасполь: Изд-во Придн. ун-та, 2002.

23. Ильевич Т.П., Кузьмичева А.И. Адаптивный подход в формировании гуманно-личностной средней школы (концептуальный аспект) // Педагогический альманах: наука и

практика. – 2003. – №1. – С. 140–147.

24. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. – М.: Academia, 2001.

25. Коджаспирова Г.М. Педагогика. – М., 2004.

26. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. – М.: Владос, 2001.

27. Коротаева Е.В. Директор-учитель-ученик: пути взаимодействия. – М.: Сентябрь, 2000.

28. Кочетов А.И. Педагогическая диагностика. – Армавир-Славянск-н/К, 1998.

29. Крылова А. Культурные модели образования с позиции постмодернистской педагогики // Новые ценности образования 2000.

30. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: «Дело», 1992.

31. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995.

32. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. – М.: Просвещение, 1981.

33. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – М.: ПОР, 2000.

34. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебное пособие // Под ред. С.А. Смирнова. – 3-е изд. – М.: Академия, 1999.

35. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1.

36. Пономаренко А.В., Бермус А.Г. Концептуальная модель развития «Адаптивная школа – центр образовательных технологий» // Инновационная школа. – Ростов-н/Д.: РГПУ,

2000. – № 1. – С. 40–49.

37. Пономаренко А.В., Бермус А.Г. Концептуальная модель развития «Адаптивная школа – центр образовательных технологий» // Инновационная школа. – Ростов-н/Д.: РГПУ, 2000. – № 1. – С. 40–49.

38. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: Учебно-методическое пособие // Под редакцией Е.Д. Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.

39. Развитие творческой активности школьников // Под ред. А.М. Матюшкина. – НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1991.

40. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: – М.: ВЛАДОС, 2000.

41. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 2000.

42. Рыбакова М.М. Конфликт взаимодействия в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991.

43. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск, 1998.

44. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.

45. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.

46. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / Под ред. В.А. Сластенина. – 2000. –216.

47. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика:

инновационная деятельность. – М.: «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

48. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Школа – Пресс, 2000. – С. 492 – 498.

49. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство: Курс лекций: Учебное пособие. – М.: Совершенство, 1998.

50. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Педагогика. 100 экзаменационных ответов. Экспресс-справочник для студентов вузов. – Ростов н/Д: «Март», 2000.

51. Управление сотворческими процессами (опыт инновационного управления школы) / Под ред. А.С. Сухорукова. – М.: Сентябрь, 2000.

52. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 15–22.

53. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000.

54. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование – М.: АПК и ПРО, 2003.

55. Шипилов А.И. Учитель и ученик: психология конфликтов// Народное образование 2002. № 4. – С.80.

56. Юдина Е.Г. Педагогическая этика и профессиональное сознание педагогов. Человек. 1998. № 4. – С.64.

57. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000.

**Технология педагогического совета в системе  
внутришкольного управления**

*(Диордица Л.П., заместитель директора по УВР, Романовская  
Н.В., заместитель директора по НМР)*

**I. Информационная часть**

Инновационные процессы в современной школе требуют пересмотра управленческих стратегий в образовательной сфере, и, следовательно, внесения изменений в способы управления повседневной деятельностью педагогического коллектива. Основной задачей административной деятельности школы является выявление педагогических проблем, их классификация, разработка гипотезы и ее подтверждение, создание программы перспективного развития школы на основе новейших достижений педагогической науки и практики.

Модернизации и технологизации образования способствует выполнение следующих условий: совершенствование содержания образования, повышение уровня профессиональной культуры учителей, развитая система подготовки и повышения квалификации работников образования; развитие управленческих и методических служб.

Проблема апробации принципов личностно-ориентированного образования в контексте инновационных педагогических технологий требует консолидации сил всего педагогического коллектива.

Согласно нормативным документам школы, педагогический совет – коллегиальный орган управления школой, действующий в целях развития и совершенствования образовательного процесса повышения профессионального мастерства и творческого роста учителей.

Анализируя недостатки и констатируя достижения традиционных форм организации педагогических советов, можно сделать вывод о том, что нетрадиционный педсовет,

допускающий поиск и эксперимент в процессе развития, дает возможность раскрепощения и творческого поиска каждого члена педагогического коллектива.

Практика проведения нетрадиционных педсоветов показывает их многостороннюю эффективность. Однако они требуют более высокого уровня подготовки, и результативность их возрастает при условии проведения перед педсоветом методической недели, где апробируются методы и приемы инновационных технологий и рассматриваются вопросы теории и практики, которые созвучны с темой педсовета.

## **II. Методическая часть**

Алгоритм подготовки и проведения педсовета

### *1. Теоретический этап.*

1.1. Определение тематики педсоветов на год, исходя из анализа работы школы за предыдущий год и проблемы, над которой работает школа.

1.2. Составление плана подготовки педсовета.

### *2. Организационный этап.*

2.1. Выбор формы проведения педсовета (традиционная форма, диспут, дискуссия, круглый стол и т.д.).

2.2. Подбор методов исследования (посещение уроков, тестирование, контрольные работы, анкетирование, изучение научной литературы, изучение передового педагогического опыта).

2.3. Создание временных творческих групп или оргкомитета не менее чем за 4 недели до педсовета.

2.4. Указание срока проведения педсовета, темы, докладчиков, вопросов и проблем для обсуждения.

### *3. Мониторинговый этап.*

3.1. Апробация диагностических методик.

3.2. Анализ собранной информации по итогам проведения зачетов, контрольных работ, тестирования, анкетирования и т.д.

### *4. Практический этап.*

4.1. Проведение педсовета.

4.2 Принятие решения.

5. Аналитический этап.

5.1. Анализ эффективности педсовета на административном совещании.

6. Регулирующий этап.

6.1 Контроль за выполнением решения педагогического совета.

6. 2. Доклад члена администрации на следующем педсовете о его выполнении.

### III. Технологическая часть

#### Технологическое задание творческим группам

№	Мероприятия	Ответственные
1	Заседание МО	Руководители творческих групп
2	Изучение личности учащегося и учебных коллективов	Классные руководители, психологи, научный руководитель
3	Отслеживание академических достижений учащихся	Преподаватели предметных областей
4	Открытые уроки	Творческие группы преподавателей
5	Разработка (или описание) методической идеи, технологий обучения, коллективного или индивидуального проекта, обеспечивающего мотивацию учения	Преподаватели-предметники

**Рефлексия на саморазвитие**

(по К. Бордуносу)

1. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит?

- а) целеустремленность;
- б) трудолюбие;
- в) дисциплинированность.

2. За что вас ценят коллеги?

- а) за то, что ответственный;
- б) за то, что отстаиваю вою позицию и не меняю решений;
- в) за то, что эрудированный, интересный собеседник.

3. Как вы относитесь к идее педагогической поддержки?

- а) думаю, что это пустая трата времени;
- б) глубоко не вникал в проблему;
- в) положительно, активно включаюсь в проект.

4. Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться?

- а) нет достаточно времени;
- б) нет подходящей литературы и условий;
- в) не хватает силы воли и упорство.

5. Каковы лично ваши типичные затруднения в осуществлении педагогической поддержки?

а) не ставил перед собой задачу анализировать затруднения;

- б) имея большой опыт, затруднений не испытываю;
- в) точно не знаю.

6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит?

- а) требовательный;
- б) настойчивый;
- в) снисходительный.

7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит?

- а) решительный;
- б) сообразительный;
- в) любознательный.

8. Какова ваша позиция в проекте педагогической поддержки?

- а) генератор идей;
- б) критик;
- в) организатор.

9. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у вас развиты в большей степени?

- а) сила воли;
- б) упорство;
- в) обязательность;

10. Что чаще всего вы делаете, когда у вас появляется свободное время?

- а) занимаюсь любимым делом;
- б) читаю.

#### Ключ

№ вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	3	2	1	3	2	3	2	3	2	3
б	2	1	2	2	3	2	3	2	3	2
в	1	3	3	2	2	2	2	2	2	1

Сумма баллов указывает на уровень личностной самореализации.

- 18–24 очень низкий
- 25–29 низкий
- 30–34 ниже среднего
- 35–39 средний
- 40–44 выше среднего
- 50–54 очень высокий

**Методика организации и проведения педагогического  
консилиума**

*(Диордица Л.П., заместитель директора по УВР СШ №6, Булат  
И.В., психолог, главный специалист УНО, зав. Отделом  
молодёжной политики и дополнительного образования)*

Методическая структура: 1) информационный компонент; 2) методико-технологический компонент; 3) рекомендуемая литература.

*1. Информационный компонент*

В соответствии с педагогической концепцией гуманистической педагогики (педагогики свободы), разработанной О.С. Газманом, на первое место ставится педагогическая поддержка ребёнка, в совместном с ребёнком определении его интересов, целей и склонностей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении. Для создания благоприятных условий развития личности необходима интеграция усилий всех субъектов образовательного процесса, чтобы учащиеся школы выросли достойными людьми. В.А. Сухомлинский отмечал, что школа славится своими питомцами, и «лицо школы» создаёт тот, кто из нее вышел.

Психолого-педагогический консилиум позволяет в процессе дискуссионного обсуждения расширить возможности педагогического сотрудничества всех образовательных структур, сближая субъектов педагогического процесса в конструктивном взаимодействии. Консилиум выполняет

несколько функций: диагностический, прогностический, ресурсный, рефлексивный, результативный.

Участниками консилиума являются учителя-предметники, классные руководители, члены администрации, психологи, школьные медицинские работники, родители. В зависимости от задач определяется круг участников и содержание работы. Генераторами идей по разработке рекомендаций является психолог.

Основными целевыми установками психолого-педагогического консилиума выступают:

- активизация индивидуальной работа со школьниками;
- создание более благоприятных условий обучения и воспитания;
- составление перспективной программы действий учителей;
- объединение усилий всех субъектов образовательного процесса для решения проблем детей группы риска;
- сотрудничество с родителями учащихся.

Педагогический консилиум призван решать не только проблемы совершенствования обучения и воспитания, но и способствовать развитию концептуального мышления педагогического коллектива школы. При этом тематика ряда педагогических консилиумов посвящена проблемам ученика, классного коллектива, взаимодействия семьи и школы, совершенствования педагогического мастерства учителей.

Ф. Кевля предлагает следующую последовательность этапов организации и проведения психолого-педагогического консилиума:

- *предпрогнозный* (определение круга участников, разработка программы по определенной педагогической проблеме и первичное ее обсуждение);

- *диагностический* (проведение углубленной диагностики субъектов образовательного процесса);
- *прогностический* (согласование и обсуждение перспектив личностного развития учащихся);
- *ресурсный* (определение социокультурного потенциала семьи и образовательной среды школы);
- *рефлексивный* (подведение итогов психолого-педагогической деятельности).

## *2. Методико-технологический компонент*

План проведения педагогического консилиума в МОУ Рыбницкой СШ № 6 по проблеме создания комфортной образовательной среды для учащихся 7-х классов. В обсуждении проблемы принимают участие:

1. Директор школы (рассмотрение целей и задач консилиума).
2. Классные руководители (психолого-педагогический анализ и характеристика коллектива учащихся).
3. Учителя-предметники (презентация позитивного опыта организации учебной работы в 7-х классах).
4. Медицинские работники (характеристика текущего состояния здоровья детей).
5. Психологи (представление обобщенных материалов экспресс-исследования).
6. Подведение итогов консилиума и принятие решения.

На консилиуме создаётся многогранный портрет учеников, которые в разных видах деятельности проявляются по-разному. Выступление А. М. Андрианова (учителя технологии) который представил работы самых проблемных учеников 7-Б класса, помогли коллегам с уважением отнестись к их творчеству, увидеть их с положительной стороны. Длительное время в школе считался проблемным учеником

Ольховой Петр. Озлобленный, не сдержанный, он видел в каждом учителе своего врага. Усилиями школьного психолога А.И. Подольской и классного руководителя 7-Б класса С.А. Дорошенко удалось «растопить лед» во взаимоотношениях «неправильного ученика» с учителями. Ученик болезненно переносил замечания, ему казалось, что все его унижают. Ситуация изменилась только тогда, когда учителя-предметники стали к нему относиться с уважением, не акцентировать внимание на ошибках, а всегда подчеркивать даже незначительные положительные поступки, «опираясь» на положительные качества его личности. Важнейшим результатом стало то, что Петя окончил успешно школу, поступил в вуз, при этом он сохранил теплые человеческие отношения учителями школы.

Обсуждение психолого-педагогических проблем учителей и учащихся на консилиуме позволило увидеть ученика не только с позиции учебной дисциплины, а с точки зрения личностного развития школьника. Задача психолога представить на консилиуме все положительные стороны учеников, так как в педагогической дискуссии он представляет именно интересы учащихся.

Важнейшим результатом в работе консилиума является:

- конкретизация психолого-педагогической проблемы;
- понимание причин ее возникновения;
- проектирование программы дальнейшей работы по личностному развитию детей, созданию «поля общения» без конфликтов, благоприятных условий для проявления положительных качеств личности, стимулировании активности в ее успешной самореализации и саморазвитии.

### *3. Рекомендуемая литература*

1. Амонашвили Ш.А. Педагогический поиск. – М., 1988. – С.119.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М., 1988. – С.117.
3. Ильевич Т.П. Проектирование педагогического процесса в условиях личностно-ориентированного образования. – Тирасполь, 2002. – С.12.
4. Кевля Ф. Психолого-педагогический консилиум // Народное образование. – М., 2002. №7. – С.102.
5. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М., 1978. – С.208.

## Приложение 4

### Диагностическая анкета для учителей «Применение интерактивных методов в практике обучения» (Е.В. Коротаева)

Оцените, насколько Вами освоена система интерактивного обучения: 4 балла – постоянно используется в практике; 3 балла – используется достаточно часто; 2 балла – используется редко; 1 балл – не используется.

Интерактивные умения	Организационные формы		
	Малые учебные группы	Межгрупповое сотрудничество	Коллективные формы
1. Постановка целей совместной деятельности			
2. Организация пространства общения			
3. Отработанная система оценивания деятельности учащихся			
4. Осознанное принятие правил группового общения			
5. Умение извлекать нужную информацию			
6. Вопросы, побуждающие к продуктивной деятельности			
7. Отказ учителя от навязывания своего мнения			
8. Отработка навыков межличностного взаимодействия			
9. Наличие рефлексивного этапа			
10. Повышение познавательной активности			
11. Формирование субъектной позиции учащихся			

**Анкета  
по выявлению уровня готовности преподавателя к  
апробации интерактивных технологий обучения**

Уровень профессиональной компетентности	Критерии готовности		
	Да	Частично	Не владею
1. Знание современных технологий обучения			
а) игровая			
б) эвристическая			
в) модульная			
г) дифференцированного обучения			
д) опережающего обучения			
2. Владение методиками организации интерактивного взаимодействия			
а) «мозговой штурм»			
б) деловая игра			
в) «ажурная пила»			
г) коллективная творческая деятельность			
д) «обучение в команде»			
3. Умение диагностировать и корректировать			
а) собственную деятельность			
б) деятельность обучающихся			
в) целостный педагогический процесс			
4. Умение использовать нетрадиционные			

формы обучения			
а) «лекцию вдвоем»			
б) лекцию с ошибками			
в) семинар-игру			
г) семинар-шоу			
д) семинар-аукцион			
5. Умение прогнозировать промежуточные и итоговые цели			
а) собственные			
б) отдельных учащихся			
в) коллективные			
6. Умение планировать и организовывать			
а) собственную деятельность			
б) индивидуальную деятельность учащихся			
в) коллективную творческую деятельность			
г) индивидуально-групповую работу			
7. Владение методами и приемами контроля и оценки учебной активности учащихся			
а) рейтинг-контроль			
б) тестирование			
в) модульный контроль			
г) «райтинг»-контроль			

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	<b>3</b>
<b>I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ</b>	<b>5</b>
1.1. Методология инновационной образовательной деятельности современной школы	5
1.2. Особенности организации адаптивной образовательной среды	14
1.3. Педагогическое взаимодействие как основа интерактивного обучения	28
1.4. Интерактивное обучение в условиях лично- ориентированного образования	36
1.5. Конфликтологическая культура педагога в адаптивном педагогическом процессе	47
<b>II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА МОУ РЫБНИЦКОЙ СШ № 6: ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ</b>	<b>63</b>
2.1. Характеристика социально-педагогической системы школы	63
2.2. Анализ кадрового потенциала школы	68
2.3. Организация инновационного учебно-воспитательного процесса	72
<b>III. МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ДИАЛОГА</b>	<b>92</b>
3.1. Методико-технологическое обеспечение адаптивной образовательной среды	92
3.2. Программа «Школа развивающего диалога»	100
3.3. Диагностика и мониторинг инновационной деятельности школы	122
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	<b>132</b>
<b>ГЛОССАРИЙ</b>	<b>133</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА</b>	<b>141</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b>	<b>146</b>

Научное издание

**Ильевич Татьяна Петровна  
Мельничук Анна Валерьевна  
Панова Любовь Дмитриевна  
Лозовский Вадим Ефимович  
Диордица Людмила Поликарповна**

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ПРОГРАММА  
ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ МОУ СШ № 6  
г. РЫБНИЦА**

Монография

*Под редакцией О.В. Гукаленко*

Подписано в печать 10.01.04.  
Формат 60x84/16. Уч.-изд. л. 10.  
Тираж 100 экз. Заказ № 105.  
РИО ПГУ