

**О. Гребенюк, Т. Гребенюк**  
***ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ***

**Москва 2001**

Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. Учебник для студентов.

Учебник «Теория обучения» предназначен для студентов, обучающихся по специальности «Педагог-психолог». Содержание учебника отражает современные педагогические теории и соответствует требованиям государственного стандарта.

Данная книга является первой попыткой авторов изложить свое понимание теоретических основ обучения, в котором нашлось бы место психологической стороне этого процесса, развитию психических сфер школьника, что, собственно, и представляет одну из важнейших ценностей образовательной системы и общества в целом. Все советы и рекомендации по улучшению учебника будут восприняты с глубокой признательностью.

Рецензенты:

Академик РАО, профессор Махмутов М.И.

Кафедра педагогики Волгоградского государственного педагогического университета

#### **Глава IV. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

Во время педагогической практики в школе студенты, как правило, заботятся о том, чтобы подготовиться самим к деятельности на уроке: подбирают интересный материал, стараются выстроить его так, чтобы детям было понятно, придумывают кроссворды и пр. Мысль о том, а чем будут заниматься дети одновременно с учителем, редко кому приходит в голову. Естественно, дети будут выполнять задания и указания! Они должны усвоить новые понятия, способы решения задач и др. В то же время современный подход к процессу обучения ориентирует не столько на усвоение знаний и умений по предметам (хотя и это важно), сколько на развитие у учащихся способностей учиться, на формирование и развитие учебной деятельности. Именно об этом необходимо позаботиться учителю (наряду с собственной педагогической деятельностью).

Выпускника школы должны отличать не только знания и умения в общеобразовательных областях (по Государственному стандарту), но и умения принимать цели предстоящей деятельности, самому определять свои цели, соотносить их со своими возможностями, намечать и выбирать способы достижения цели и т.д. Именно этим умениям важно научить ребенка еще в школе, что позволит каждому школьнику самостоятельно осваивать новые темы и разделы, легче ориентироваться в требованиях к знаниям, свободнее делать выбор и принимать решения. Человек, умеющий строить свою деятельность, - человек независимый и самостоятельный.

О важности формирования учебной деятельности говорят и факты из опыта. На вопрос: «Чему вы научились на уроке?» младшие школьники обычно отвечают: «Мы решали примеры, мы читали рассказ, мы рисовали...». «Но чему-то вы научились?» Дети, как правило, затрудняются ответить по существу вопроса. Объясняется это просто: их не ориентировали на учебную деятельность, на те умения, из которых складывается учебная деятельность. Поэтому они не могут сказать, что они научились находить способ решения примера, находить главные мысли в тексте и др.

Данный раздел учебника содержит ответы на вопросы: что такое учебная деятельность, как она связана с педагогической деятельностью, как формировать учебную деятельность в процессе обучения.

#### 4.1. Сущность учебной деятельности

Общеизвестно, что человек формируется и проявляется как индивидуальность и личность в деятельности. Что же представляет собой та деятельность, в которой происходит процесс развития индивидуальности? Какова ее структура и функции? Каким должно быть обучение, чтобы оно развивало учеников? Рассмотрим эти вопросы.

На каждом этапе своей жизни человек осуществляет множество деятельностей: читает книги, решает научные проблемы (познавательная деятельность), занимается радиоспортом, кройкой и шитьем (любительская деятельность), умственным и физическим трудом (трудовая деятельность), обучается в школе, на курсах (учебная деятельность), выполняет обязанности на производстве (профессиональная деятельность) и др. Каждая из этих деятельностей занимает в жизни разное положение, в определенные периоды одна из деятельностей бывает ведущей, доминирующей. Для школьника ведущей является учебная деятельность. Но это не та деятельность, которую обычно имеют в виду на бытовом (не научном) уровне, часто называя ее учением или еще хуже — учебой. На уровне так называемого здравого смысла под учебной понимается любая деятельность в процессе обучения и поэтому учение отождествляется с учебной деятельностью.

Д.Б. Эльконин совсем *иначе* понимал учебную деятельность. Он рассматривал ее как особую деятельность учащегося, сознательно направляемую им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых в качестве своих личных целей. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что “учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте”.<sup>1</sup>

Вчитаемся еще раз в этот абзац и разберем положения, изложенные в нем. Любая деятельность имеет предмет, продукт, операции и ориентировочную основу. Например, при работе на станке обрабатываемая деталь является предметом, а продуктом — получаемое изделие. При обучении какому-либо учебному предмету (физике, языку, математике и пр.) предметом деятельности выступают физические, математические знания, умения, способы, операции, а

---

<sup>1</sup> Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974. С 45.

продуктом деятельности — усвоенные понятия, идеи, идеалы, духовные ценности, в целом — усвоение учебного предмета.

Что же является предметом и продуктом учебной деятельности? Предметом — опыт *самого* учащегося, который преобразуется путем присвоения элементов социального опыта. Продуктом — сам учащийся: его способности, результат развития его сфер. Если при изготовлении детали, при изучении учебного предмета цель состоит в том, чтобы изменить предмет или овладеть им, то в учебной деятельности цель направлена не на какой-либо внешний объект, а на самого учащегося: он сам сознательно ставит цель развить в себе какое-либо качество (способности, волю, умения). Следовательно, учебная деятельность в таком понимании отличается от любой другой деятельности ученика тем, что она не только объективно направлена на формирование его индивидуальности, как и все другие виды деятельности, но и *субъективно* имеет такую цель. Эти положения достаточно четко отражают сущность учебной деятельности.

В работах психологов (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин и др.) предпринята попытка определить структурный состав учебной деятельности. Как и любая другая деятельность, учебная деятельность включает три основных компонента: мотивационный, содержательный и операциональный.

**Мотивационный** компонент включает познавательные потребности и учебно-познавательные мотивы, то есть желание узнать что-то новое, стремление овладеть новым способом решения, желание самостоятельно определить способ поиска нового знания и т.д. Появление учебно-познавательного мотива активизирует не только мотивационную сферу: желание доказать себе и другим, что «могу сам определить способ решения задачи», воздействует на экзистенциальную сферу, стремление проявить настойчивость при поиске нового знания — на волевую сферу и сферу саморегуляции и др.

По Эльконину, учебно-познавательный мотив — это побуждение, направленное на овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Д.Б. Эльконин замечает, что учебная деятельность «должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, то есть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования».<sup>2</sup>

Учебная деятельность по Эльконину — это целенаправленная учебная деятельность, это способ учения. Школьники осуществляют

---

<sup>2</sup> Там же, с. 45.

не только учебную деятельность, но и деятельность по изготовлению каких-то вещей на уроках труда, изобразительную деятельность на уроках рисования, деятельность по решению математических задач на уроках математики и т.д. Если при этом учащиеся овладевают новыми способами действия (кроме того, что овладевают новыми знаниями и умениями по предмету), то это значит, что они осуществляли учебную деятельность — происходило **научение**. Научение в психологии определяется как способ изменения поведения человека, который действует не только в обучении, но и в других видах деятельности. Наряду с научением используется термин «учение» — это особый вид деятельности, специально организуемый с целью овладения знаниями, умениями и навыками. Овладение знаниями и умениями по предмету принято считать вспомогательным результатом. Основным же результатом следует считать овладение самой учебной деятельностью, то есть целенаправленной деятельностью по овладению способами познания (умениями учиться, добывать знания, способами поиска новых знаний и т.д.). Итак, ведущие мотивы учебной деятельности — учебно-познавательные (такие побуждения, которые обеспечивают активность ученика в деятельности): любознательность, познавательный интерес, стремление к самостоятельности в познавательной деятельности, желание овладеть познавательными способами и др.

Новое понятие, которое введено Д.Б. Элькониным в мотивационный компонент деятельности, — учебная задача — играет огромную роль в осуществлении учебной деятельности. Учебная задача — это цель, которую ученик сознательно ставит перед собой, это цель по самоизменению. По Эльконину, учебная задача — основная единица учебной деятельности. Ее основное отличие от других, практических задач в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Сравним: практические задачи на уроке математики — это задачи на расчет количества коробок для упаковки определенного количества конфет, на определение площади комнаты по ее параметрам, на определение количества краски, необходимой для ремонта комнаты и т.п. Учебные задачи, которые при этом могут возникать у школьников, заключаются в нахождении способов действия (способа определения количества коробок, способа определения площади комнаты, способа определения количества краски и др.).

Учебная задача возникает, как правило, в результате созданной проблемной ситуации, когда учащиеся осознают интеллектуальное затруднение, когда у них возникает побуждение выйти из этого состояния, и они ставят перед собой цель — решить возникшую про-

блему. Если, например, способов определения площади комнаты оказывается несколько, то учебная задача может заключаться в том, чтобы определить все возможные способы, выбрать из них рациональный, самый экономичный способ. Однако в школьной практике далеко не всегда можно создать проблемную ситуацию, подводящую детей к постановке цели перед собой. Поэтому часто учитель сам предлагает учащимся учебные задачи – ставит перед ними цели. Главное при этом - чтобы не было явного навязывания целей, чтобы они оказались принятыми детьми так, будто это их собственные цели.

**Содержательный** компонент включает те общие способы действий, на которые и направлены учебно-познавательные мотивы учащихся.

**Операциональный** компонент включает учебные действия, осуществление которых позволяет решить поставленную учебную задачу (достичь поставленной цели). В психологии сложились разные подходы к выделению учебных действий. В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др. выделили следующие учебные действия: вычленение проблемы из поставленной учебной задачи; выявление общего способа разрешения проблемы; моделирование общих отношений учебного материала и общих способов разрешения учебной проблемы; конкретизация общих способов действий и отношений; контроль за ходом и результатами учебной деятельности; оценка соответствия хода и результата деятельности учащихся поставленной учебной задаче и проблемам, вытекающим из этой задачи.

Можно представить учебные действия несколько иначе: 1) анализ задачи; 2) принятие учебной задачи; 3) актуализация имеющихся знаний, необходимых для решения задачи; 4) составление плана решения задачи; 5) контроль и оценка решения задачи, осознание способов осуществления деятельности.

На основе ведущей функции выделяют ориентирующие (или планирующие), исполнительские и контрольные действия. Рассмотрим их подробнее.

Планирующие или ориентирующие действия (ориентировочная основа действия - ООД) - это та система ориентиров и указаний, пользуясь которой учащиеся выполняют усваиваемые действия. Она необходима для того, чтобы спланировать предстоящую деятельность (Что надо найти? Что сначала? В какой последовательности действовать? Какие действия требуется выполнить?). П.Я. Гальперин выделил три основных типа ориентировочной основы действия.

Первый тип ориентировки отличается тем, что ученикам дается в готовом виде неполная система указаний и ориентиров, по

сравнению с той, которую необходимо учитывать для правильного выполнения действия. Это приводит к тому, что школьник учится выполнять это действие методом “проб и ошибок”. На основе такой ООД учебное действие усваивается вслепую, стихийно и с большими затруднениями. И даже сформированное действие остается для ученика не полностью осознанным, поэтому перенос его на новые объекты весьма ограничен.

Второй тип ориентировки отличается тем, что учащимся в готовом виде дается полная ООД в форме подробного алгоритма решения задачи, инструкции при выполнении лабораторной работы, технологической карты изготовления изделия, программы работы на компьютере и т.п. То есть в этом случае планирующие действия выполняет учитель, автор учебника, а учащийся только копирует их действия по образцу. Естественно возникает вопрос: можно ли научить ученика самостоятельно составлять ориентировочную основу действия для каждого нового задания? Оказалось, что можно, и тем самым был разработан еще один тип ориентировки.

Третий тип ориентировки отличается тем, что даются обобщенные, инвариантные всем частным задачам ориентиры. В каждом конкретном случае ориентировочная основа действия составляется учащимся самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается.

Для примера приведем самый общий алгоритм решения учебной задачи: 1) отделить (вычленить) различные данные, условия, факты, основания; 2) соотнести (сличить) и сгруппировать их; 3) переосмыслить, перефразировать, переформулировать задачу; 4) преобразовать ситуацию для определения искомого отношения. С помощью этого общего алгоритма каждый учащийся составляет свой конкретный алгоритм действий.

Рассмотрим состав исполнительских действий.

1. Действия уяснения содержания учебного материала, предъявляемого в устной форме (репродуктивные при сообщении учебного материала преподавателем; продуктивные — самостоятельное получение следствий из общих знаний; самостоятельный поиск и решение проблем).

2. Действия уяснения содержания учебного материала из письменных сообщений (чтение и декодирование учебного материала; переработка и уяснение содержания; выделение основных положений; оценка и критика положений, представленных в тексте; конспектирование; действия по самостоятельному получению новых знаний (следствий) из общих положений; конкретизация, подведение под понятие, выведение следствий, доказательств, выводов и т.д.).

3. Действия отработки учебного материала (отработка путем заучивания; отработка в упражнениях).

4. Действия самостоятельного построения знаний (анализ задачи и ее условий; поиск принципа решения задачи; проверка найденного решения задачи).

Особое место в системе учебных действий занимают действия самоконтроля и самооценки. Эти действия имеют специфическую функцию – они направлены на саму деятельность, фиксируют отношение учащегося к себе как к субъекту: функция контроля в учебной деятельности, как указывал Эльконин, состоит в определении правильности и полноты выполнения учащимся операций, входящих в состав его действий; функция оценки – констатация уровня освоения учащимся способов действий, направленных на решение учебной задачи. Эти функции взаимосвязаны.

Основные формы контроля: 1) итоговый (сличение результатов с заданным образцом), не затрагивается процессуальная сторона деятельности; 2) процессуальный (выявление полноты, правильности, последовательности производимых операций), это пошаговый, пооперационный контроль; 3) прогнозирующий (определение уровня сформированности учебной деятельности), возможность определить общую стратегию формирования учебной деятельности.

В состав контрольных действий входит: а) контроль усвоения, уяснения и б) контроль отработки. Они входят как элементы в исполнительские действия и предполагают: сравнение своих действий с образцами; оценку совпадения действий и их результатов с заданными условиями; внесение коррекции в действия при их отклонении от образца. Действия контроля постепенно переходят в самоконтроль.

Самооценка своих действий (рефлексия обучаемым своих действий) характеризуется осознанием учащимися всех компонентов учебной деятельности:

1. Осознание индивидом учебной задачи (Что такое задача? Что нужно сделать, чтобы решить любую задачу? Что нужно сделать, чтобы решить конкретную задачу?)

2. Осознание цели учебной деятельности (Чему научился сегодня? Каких целей добился на уроке? Чему можно было научиться, решая задачи определенного типа? Оценивание самим учащимся результатов деятельности в зависимости от реализации ее целей).

3. Оценка учащимися способов деятельности, специфичных и инвариантных по отношению к различным учебным предметам (уяснение общих способов действий; умение учащегося выделить общее, инвариантное в различных учебных предметах, в выполне-

нии разных заданий; осознанность конкретных операций, необходимых для решения познавательных задач).

С точки зрения формирования учебной деятельности целесообразно выделение двух групп умений (действий): 1) специальные, конкретные действия, обеспечивающие усвоение конкретного учебного материала; 2) действия, направленные непосредственно на формирование учебной деятельности (самоорганизация, саморегуляция и т.д.).

Итак, учебная деятельность включает цель, которая ставится учителем совместно с учащимися, учебные действия, условия достижения цели (умения самоконтроля и самооценки), результат. Если объединить эти компоненты, то получится следующий ряд:

**Учебная деятельность = потребность + мотив + цель (учебная задача) + учебные действия + самоконтроль + самооценка + результат.**

В исследованиях психологов и педагогов выявлены следующие особенности учебной деятельности:

1. Основная функция учебной деятельности заключается в том, что она ориентирована не на получение каких-то материальных или иных результатов, а непосредственно на изменение самих учащихся, на развитие их сфер. В этом случае доминирующей потребностью, например, должна стать интеллектуальная потребность в овладении способами действий, а не только самими знаниями. (Чаще всего учащегося интересует, наоборот, получение знаний, нахождение точного ответа в решении задачи, а не способ ее решения).

2. В соответствии с теорией учебной деятельности главным содержанием обучения должны быть общие способы действий по решению широких классов задач, чтобы деятельность учащихся была направлена на овладение этими общими способами.

3. Особенностью учебной деятельности является сознательное и самостоятельное составление учащимися ориентировочной основы действия (ООД) — системы ориентиров и указаний, пользуясь которой, человек выполняет данное действие. Для того чтобы учащийся сознательно овладевал новыми понятиями и способами действий, нужно вместе с ним выявить происхождение вновь вводимых понятий и действий, показать их необходимость, выявить теоретические основы усваиваемых действий. Это означает, что знания не должны даваться в “готовом виде”, что изучение любого нового понятия, нового раздела должно начинаться с мотивационного введения, с разъяснения *для чего, почему и зачем* должно изучать данное понятие или раздел.

4. Процесс формирования учебной деятельности основывается на принципе содержательного обобщения, когда знания общего ха-

рактера предшествуют знаниям частного и конкретного характера. Это значит, что изучение какого-либо раздела должно начинаться с ознакомления учащихся с общими, абстрактными основами этого раздела знаний, которые в процессе их развертывания постепенно обрастают конкретными и частными фактами и знаниями.

5. Важнейшей особенностью учебной деятельности является ее научно-теоретический характер. Это значит, по мнению В.В. Давыдова, что всю систему обучения необходимо переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на развитие у них современного научно-теоретического мышления.

6. Особенность учебной деятельности в том, что она универсальна, ибо составляет основу овладения любой другой деятельностью. Она является также внутренней неотъемлемой стороной любой другой деятельности, так как прежде, чем осуществлять какую-либо деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности.

### **Модуль «Сущность учебной деятельности»**

**Основные понятия:** учебная деятельность, учебная задача, учебные действия.

#### **Требования к усвоению понятий:**

- знать сущность учебной деятельности, ее структуру, функции;
- давать определение понятия «учебная задача», ее отличие от практической задачи;
- приводить примеры учебных задач;
- знать состав основных учебных действий;
- характеризовать самоконтроль и самооценку как учебные действия

### **Содержательный блок**

**Дидактический аспект:** учебная деятельность - сторона процесса обучения, осуществляемая учащимся; имеет свою структуру (познавательные потребности - мотивы - учебная задача - учебные действия - результат); основная функция - развитие индивидуальности школьника.

**Психологический аспект:** учебная деятельность обеспечивает новообразования в психике ребенка, направлена на самоизменение его как субъекта деятельности.

**Методический аспект:** самостоятельная постановка учебных задач осуществляется в различных проблемных ситуациях, учебные задачи в одной и той же ситуации могут быть различными у разных учащихся.

### **Задания**

1. Определите на основе самооценки, насколько развито у вас целеполагание (могу формулировать цели своей деятельности свободно, формулирую цели с чьей-то помощью, не могу).
2. Проанализируйте свою деятельность при чтении данного параграфа и определите, ставили ли вы перед собой цели, какие учебные и практические действия осуществляли.
3. Придумайте какую-нибудь ситуацию (на материале школьного учебного предмета), в которой возникала бы учебная задача. Это - очень трудное задание.

**Учебно-исследовательская работа студента** по написанию реферата, курсовой и дипломной работы. Возможные темы:

Сущность учебной деятельности.

Роль учебной деятельности в процессе обучения.

Взаимосвязь учебной и педагогической деятельности

Учебная задача как основная структурная единица учебной деятельности.

Учебные действия и их классификации.

Влияние учебной деятельности на развитие индивидуальности школьника.

### **Контрольный блок**

1. Ответьте на вопросы:

- \* Что такое учебная деятельность?
- \* Какова ее структура?
- \* Что включает в себя мотивация учения?
- \* Какой мотив учебной деятельности является ведущим?

- \* Что такое учебная задача?
- \* Что такое практическая задача?
- \* Какие учебные действия вам известны?
- \* Какие действия можно отнести к практическим?
- \* Что такое самоконтроль и самооценка? Какую роль они играют в учебной деятельности?

2. Найдите педагогические ошибки и неточности:

- «Учительница: Сегодня на уроке вы должны прочитать стихотворение и запомнить его - вот ваша задача»
- «Дети решили на уроке семь примеров, выполнили десять упражнений и одно задание - таков результат их учебной деятельности»

#### **4.2. Проблема целостности учебной деятельности**

Становление и присвоение индивидуальности происходит как присвоение и воспроизведение человеком элементов социального опыта в процессе обучения, общения, трудовой и других видов деятельности. Каждая деятельность осуществляется в силу определенных потребностей: в труде, в общении, познании. Возникает ряд: индивидуальность развивается и проявляется в деятельности, деятельность осуществляется на основе потребностей; любому человеку свойственны потребность в труде, познавательная потребность, потребность в общении. Этот ряд дан как закономерность. Но при решении педагогических вопросов формирования индивидуальности на основе этой закономерности дает себя знать явное противоречие: если человеку присущи потребности в труде и в познании, то почему они не проявляются у большинства учащихся хотя бы так, как выражается у них потребность в общении? Вопрос можно сформулировать проще: почему многие люди не хотят трудиться, почему многие школьники не хотят учиться? Попробуем теоретически разрешить это противоречие.

Проанализируем деятельность тех, кто хочет ею заниматься. Почему крестьянин в условиях коллективного хозяйства (в период процветания социализма в нашей стране) не стремился работать, а тот же крестьянин, став свободным фермером, “пашет” с утра до вечера? Почему многие учащиеся, не желающие учиться, увлеченно

занимаются, например, спортом, любительской деятельностью — художественным, техническим и другим творчеством? Они готовы сутками работать на коллективной школьной радиостанции, конструировать приборы, программировать на компьютере... Очевидно, существуют условия (социальные и педагогические), в которых труд, учение теряют свое свойство быть потребностью человека. Но, с другой стороны, существуют также условия, в которых эти потребности не подавляются, а развиваются. Что это за условия?

К. Маркс показал, что с возникновением отчуждения труда встает и проблема принуждения человека к труду. “Отчужденность труда, — писал К. Маркс, — ясно сказывается в том, что как только прекращается физическое или иное принуждение к труду, от труда бегут как от чумы”<sup>3</sup>. Отчужденный труд является для работающего человека чем-то внешним. “В силу этого труд его не добровольный, а вынужденный: это принудительный труд. Это не удовлетворение потребности в труде, а только средство для удовлетворения всяких других потребностей, но не потребности в труде”.<sup>4</sup> То же самое мы можем сказать и про учебную деятельность в современной школе: как правило, она носит принудительный характер. Что собой представляют условия отчуждения труда, учения? Обратимся снова к труду крестьянина и любительской деятельности школьников. Трудовая деятельность крестьянина-фермера и любительская деятельность школьника *целостна* — она включает следующие этапы: возникновение потребности, целеполагание, планирование деятельности, конкретное исполнение плана (осуществление практических действий), самоконтроль и удовлетворение потребности путем использования (присвоения) созданного продукта деятельности. В этом случае в деятельности нет отчуждения и разделения труда, в силу чего она является целостной. Наоборот, в условиях отчужденного труда деятельность человека оказывается расчлененной: удовлетворяются потребности не только свои, но и других людей, планирование и целеполагание деятельности осуществляют одни, а непосредственное исполнение осуществляют другие, контролируют качество исполнения третьи.

С педагогической точки зрения важно подчеркнуть, что чем целостнее будет деятельность человека, тем меньше будет принуждения к труду и тем в большей степени будет проявляться потребность в труде, мотивы труда. Это положение приобретает еще большее значение по отношению к учебной деятельности. Структура деятельности человека инвариантна и по отношению к труду, и по от-

---

<sup>3</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 42. С. 91.

<sup>4</sup> Там же, с. 90.

ношению к учению. Учащийся потому не хочет учиться, что не осознает смысла своей деятельности, не сам ставит цели и не сам планирует ее. Выполняя учебную деятельность, учащийся в ней не самостоятелен: цели и задачи ставит учитель, (причем эти задачи не всегда соответствуют потребностям учащегося); выполняя учебные действия, он нуждается в помощи, в контроле со стороны учителя; заканчивая деятельность, учащийся не видит ее результатов, после обучения он часто сталкивается с тем, что его знания никому не нужны — потому-то и нет у него потребности в учении. Естественно, стимулирование, активизация учителем деятельности учащихся приводит к тому, что педагог добивается их активности. Но эта активность внешняя, проявляется на отдельных этапах деятельности учащихся, в целом же их деятельность разорвана, нецелостна, нестабильна. Такая деятельность не приводит к развитию индивидуальности. Причины этого видятся в следующем.

Во-первых, многие учащиеся пока еще находятся в состоянии того рабочего, у которого отчужден предмет труда: пока еще вся последующая жизнь многих молодых людей не зависит от того, как они учились в школе, каково их общее развитие. Это не столько педагогический, сколько социальный аспект проблемы. Но есть здесь и педагогические возможности, связанные с изменением социальных условий: В настоящее время значительно возрастает спрос на способных, умеющих, компетентных специалистов (сейчас спрашивают не то, какой имеешь диплом, а то, что ты умеешь делать).

Во-вторых, отсутствие у учащихся должной мотивации учения можно объяснить тем, что в процессе обучения им не предоставляется должной самостоятельности в действиях. С чего сейчас начинается большинство уроков? С того, что преподаватель сообщает учащимся план урока, ставит цель и всеми средствами побуждает и принуждает к достижению этой цели. Но это цель учителя, а не учащегося. Школьники на таких уроках не видят смысла учения, не осознают своих перспектив. Следовательно, методика преподавания учебных предметов нуждается в изменении с тем, чтобы учесть в ней мотивационные аспекты деятельности.

В-третьих, причина низкой мотивации учения заключается в раздробленности учебной деятельности, в ее нестабильности. Процесс преподавания, его структурирование должны соответствовать природе учебной деятельности, ее структуре.

Таким образом, анализ проблемы формирования учебной деятельности в процессе обучения позволяет говорить о необходимости поиска условий осуществления целостной учебной деятельности, установления ее мотивационной основы.

#### 4.3. Мотивационная основа учебной деятельности

При рассмотрении учебной деятельности были обозначены проблемы ее целостности, ее структурирования, управления ею, проблема структурирования процесса обучения. Чтобы решить их, необходимо выяснить механизм взаимодействия учителя и учащегося, механизм структурирования учебной деятельности. При определении процесса обучения все педагоги сходятся в том, что он представляет единство двух деятельностей: преподавателя и учащегося. Но в дидактических пособиях процесс обучения часто рассматривается или как процесс преподавания, или как процесс учения и лишь затем предпринимаются попытки исследовать их в единстве. Даже в тех случаях, когда, казалось бы, велись исследования совместной деятельности обучаемого и обучающегося, при детальном анализе оказывалось, что взаимодействие между ними практически не рассматривалось. Таким односторонним подходом страдают многие методики преподавания учебных предметов, в которых довольно детально описываются только действия преподавателя. Выходит, что деятельность учителя должна вызывать соответствующую деятельность учащегося как само собой разумеющуюся. “Когда я говорю, вы должны слушать!” — часто обращается учитель к учащимся. Поставим себя на место ученика. “Почему я должен слушать учителя?!” — недоумевает он. Традиционная структура урока предусматривает такие действия преподавателя: спросить, объяснить, закрепить — и соответствующую им деятельность учащихся: отвечать, слушать, исполнять. Но здесь и близко нет учебной деятельности, результатом которой является общее развитие ученика. При таком подходе, когда идут от деятельности преподавателя, не учитываются закономерности учебной деятельности, а значит, не способствуют развитию учащихся. Сотвори самого себя — вот что должно просвечиваться в каждой ситуации процесса обучения, в каждом акте учебной деятельности. Эта мысль обращает внимание на то, что взаимодействие педагога и учащихся в значительной мере обуславливается характером учебной деятельности *учащегося*, а не учителя. Поэтому, рассматривая взаимодействие педагога и учащихся, мы должны не идти от предписаний педагогических действий, а строить эти действия согласно закономерностям структурирования учебной деятельности, в соответствии с ними. Наша задача, в отличие от авторов методик преподавания, заключается в том, чтобы выявить мотивационную основу деятельности учащегося, ибо она цементирует в целое учебную деятельность. Мотивационная основа учебной деятельности представляет определенную последовательность мотивационных состояний, постоянно побуждающих деятель-

ность в целом, поддерживающих ее непрерывность и стабильность. Поэтому наш подход заключается в изучении деятельности не на макро уровне, а, в определенном смысле, на микроуровне, когда рассматриваются “микрообласти” мотивационной основы учебной деятельности.

Описание мотивационной основы деятельности представим, как того требует методология, по следующей схеме: нерасчлененное целое — анализ объекта — вторичный синтез. Мотивационная основа учебной деятельности учащегося состоит из следующих элементов: сосредоточение внимания на учебной ситуации — осознание смысла предстоящей деятельности — осознанный выбор мотива — целеполагание — стремление к цели (осуществление учебных действий) — стремление к достижению успеха (осознание уверенности в правильности своих действий) — самооценка процесса и результатов деятельности (эмоциональное отношение к деятельности). Проанализируем представленную нами структуру.

**1. *Сосредоточение внимания учащегося на учебной ситуации.*** Для включения в деятельность, для выполнения задания учащемуся необходимо сосредоточить свое внимание на учебной ситуации, переключить на нее свои интересы, цели и мотивы, затормозить отрицательные побуждения, отвлекающие от урока. Внимание, то есть способность сосредоточиться на усвоении заданных объектов — это необходимое условие всех познавательных процессов, по словам К.Д. Ушинского, единственные ворота, через которые знания могут проникнуть в сознание человека. Главными структурными объектами внимания являются основной объект восприятия (или “фигура”) и “фон”. Фигура восприятия — это то, что психика выделяет из многообразия действительности, это сущность изучаемого вопроса. Все остальное в потоке информации составляет фон. Важнейшим фактором восприятия является степень контрастности фигуры и фона. Материал, изучаемый учащимися, не обладает достаточной контрастностью, сливается с фоном и остается не воспринятым. Так, на уроке физики при изучении закона Бойля-Мариотта элементы биографии Бойля и Мариотта, трубочка с ртутью из опыта ученых, независимость открытий закона этими учеными — все это только фон. Зависимость же между определенными параметрами газа является основным объектом изучения — фигурой. На уроке очень важно ее контрастировать. Если при опросе выясняется, что учащиеся много говорят о Бойле и Мариотте, о приборах и поверхностно об изученной на уроке зависимости, значит, неправильно было сосредоточено внимание учащихся. Вывод для учителя: более эмоционально, наглядно выделять основной объект изучения.

Внимание, таким образом, является начальной фазой учебной деятельности учащегося на уроке. Что заставляет его активизировать свое внимание? В случае произвольного внимания предмет притягивает ученика своими свойствами (необычное, яркое, новое, занимательное, связанное с профессией и т.п.). Произвольное внимание возникает в результате усилия воли ученика, а также зафиксированной ранее установки быть внимательным.

**2. Осознание смысла предстоящей деятельности.** Внимание помогает учащемуся сориентироваться в деятельности и позволяет ему получить информацию о предмете потребности, активизирующую учебную деятельность. В самом деле, чтобы человек осознал потребность в каком-то предмете (в знаниях, в новых способах действий и т.п.), ему необходимо представить этот предмет как значимый для него, как нужный ему в данный момент или в перспективе. В результате полученной информации в его сознании отражается предмет, способный удовлетворить потребность — возникает знание о предмете потребности. Все это переживается человеком как нужда в этом предмете, происходит осознание потребности в учебной деятельности, организуемой учителем на уроке. Следовательно, учебная деятельность, которой начинает заниматься ученик, определяется не его потребностью как таковой, а потребностью в учебной деятельности, трансформируемой учителем и преобразованной сознанием ученика в его потребность. На этой основе формируется смысловая установка к деятельности, которая и обеспечивает дальнейшее ее развитие. Смысловые установки, выражающие в деятельности личностный смысл, создают готовность к действию. Вот почему каждый должен сам осознать смысл предстоящей деятельности, только тогда у него возникнет желание что-то делать, и он включится в активную деятельность.

Таким образом, вторая структурная единица деятельности заключается в получении учащимися информации о предмете потребности и осознании ими личностного смысла предстоящей деятельности, что, в свою очередь, выражается в готовности действовать. Это часто используют опытные преподаватели, которые всегда в начале работы раскрывают учащимся смысл предстоящей деятельности, знакомят с тем, какие знания им предстоит усвоить, какими способами овладеть, что необходимо делать и почему это необходимо. Здесь учитель стремится раскрыть учащимся теоретическую, практическую, личностную, социальную, эстетическую и др. значимость выполнения учебной деятельности.

**3. Осознанный выбор мотива.** Следующий этап деятельности заключается в осознании актуальной потребности и выборе мотива учения. Внешние побуждения актуализируют необходимую в ситуа-

ции урока потребность, она стимулирует личность на совершение определенных действий, но решение действовать принимает сам ученик. Под влиянием педагогических воздействий он осознает свои потребности и действует, побуждаемый значимым в данной ситуации мотивом. В идеальном случае из всех побуждений (стремление поговорить с товарищем, желание помечтать, посмотреть в окно, вдуматься, о чем идет речь на уроке, и т.п.) он выбирает нужные ему мотивы учебной деятельности (осознает необходимость овладения новыми знаниями и умениями, стремится преодолеть познавательное затруднение, выработать в себе необходимые способности и качества). Часто в таких случаях говорят о борьбе мотивов. Нам представляется, что в голове ученика происходит не борьба мотивов, а выбор мотива. Осознание потребности приводит к появлению, как правило, нескольких мотивов. Они соотносятся с прежним опытом, с привычками поведения и деятельности. И если ученик осознает необходимость в данной ситуации активно овладеть предлагаемыми ему способами действия и в то же время помнит, что у этого преподавателя другими делами не занимаешься, он выбирает актуальный мотив и с этого момента уже активно включается в деятельность. В этом смысле отношение к деятельности опосредованно всей жизненной философией личности — ее мировоззрением, ценностями, жизненными установками, позициями.

Таким образом, осознание актуальной потребности приводит учащегося к выбору мотива. В этом случае мотив заменяет одно поведение другим, менее приемлемое более приемлемым — и таким образом создает возможность определения способа деятельности. Поэтому значение мотива неизмеримо. Поведение становится волевым только благодаря мотиву (Д.Н. Узнадзе). В педагогическом аспекте важно обратить внимание на то, что здесь на первый план выступает способность индивида управлять своими мотивами, соотносить их с перспективными целями. Мотив есть итог самоопределения учащегося в деятельности. И от педагога во многом зависит, как его воспитанник строит свою мотивацию. Способ выработки мотивации, а не ее наличие характеризует индивидуальность человека.

**4. Целеполагание - выработка учащимся целей учебной деятельности.** Осознание потребности и выбор доминирующего в данной ситуации мотива приводит к выбору решения - постановке цели самим учеником. Именно то, как будет складываться деятельность, исходящая из какого-либо мотива, определяется целью. Если мотив побуждает к деятельности, то цель характеризует направленность активности ученика, определяет характер отдельных учебных действий. Как только в его сознании возникло отражение предмета

действительности, способного удовлетворить самую значимую для него потребность, он принимает решение действовать, стремится достичь цели деятельности. Только таким образом учащийся, оценив учебную или производственную ситуацию, сконцентрировав на ней свое внимание, ставит цели и стремится достичь их. Ему нужно четко, осознанно представлять, что он должен получить в итоге урока (какое новое знание усвоить, какое умение выработать, каким способом овладеть, как все это скажется на развитии интеллектуальной и других сфер), и что для этого необходимо сделать (научиться решать определенный тип задач, решить столько-то задач, выполнить такое-то задание и пр.). Конечно, преподаватель может сам предложить возможные цели, план действий. Но, во-первых, в этом случае предложение учителя - не более чем слова, а не цель учащегося. Извне может быть задано требование к человеку, но не цель. Цель же ставится и формулируется самим человеком. Во-вторых, если учащемуся “навязывается” цель, то деятельность от него отчуждается, становится не целостной, не стабильной. Учитель должен занять позицию помощника в разработке цели деятельности. При этом полезно опираться на явление значимости, которое составляет необходимую основу актуализации и формирования побуждений. Не случайно С.Л. Рубинштейн писал: “То, что в качестве предмета, становящегося затем целью деятельности, побуждает человека к действию, должно быть значимо для него...”<sup>5</sup>.

Таким образом, постановка самим учеником цели, представляемой им в форме образа, осознаваемого, предвидимого результата деятельности, актуализирует готовность к ее достижению и тем самым определяет дальнейшую направленность его действий. По Д.Н. Узнадзе, в этих условиях возникает целевая установка, представляющая собой готовность, которая выполняет функцию стабилизации деятельности.

**5. Стремление к цели - осуществление учебных действий.** Учащийся выполняет действия, направленные на удовлетворение актуальных потребностей, — участвует в решении учебных задач или выполняет трудовое задание. При этом его побуждения направлены на деятельность, соответствующую формирующимся или уже сформировавшимся способностям, учебным и трудовым умениям. Один ученик стремится к цели, выполняя действия копирующего (репродуктивного) характера, другой, стремясь к той же цели, может действовать самостоятельно и творчески (продуктивно). Это один из наиболее ответственных моментов взаимной деятельности учителя и учащегося, когда возникает одно из мотивационных про-

---

<sup>5</sup> Рубинштейн С.Л. - М., 1946. С. 542.

тиворечий: между наличием тенденции к активной деятельности и возможностями ее реализации. В практике актуализированные потребности и мотивы, поставленные цели нередко не находят полноценного подкрепления в конкретной организованной учителем деятельности учащихся. И если он не обеспечит учеников соответствующей их мотивам и целям деятельностью, то эти побуждения затормозятся, и возникнет неудовлетворенность деятельностью, выражаемая отрицательными эмоциями. Кроме того, данное противоречие проявляется в несогласованности между сложившимися у человека функциональными возможностями, способностями и содержанием учебной деятельности, которой он вынужден заниматься. Это противоречие имеет практическое значение: существенным условием его разрешения является знание учителем не только возможностей средств обучения и уровня развития учащихся, но и структуры учебной деятельности.

**6. Стремление к достижению успеха — осознание уверенности в правильности своих действий.** Мотивация достижения имеет место там, где деятельность, направленная на выполнение социальных требований, будучи соотнесенной с определенными нормами, подвергается оценке. В школьном возрасте, как известно, учебная деятельность является доминирующей. Общество ожидает и требует от учащегося присвоения знаний и умений, моральных норм и форм социального взаимодействия, необходимых для того, чтобы стать полезным этому обществу. И индивид оценивается с точки зрения того, как он выполняет эту обязанность, в какой мере принимает предписываемые ему обществом те или иные роли и соотносит их с личными целями. Тот, кто плохо учится, не старается, избегает трудностей, не стремится получить основательное образование, не может рассчитывать на положительную оценку. И наоборот, если школьник учится старательно и успешно, то может быть уверен в признании и позитивной оценке своих действий. Учение во многом есть достижение цели, вот почему заметную роль в его детерминации играет мотивация достижения. Мотивированность достижением проявляется в готовности стремиться к целям и быть настойчивым в этом.

Мотивированные достижением действия побуждаются предвосхищением намеченной цели и оценкой результатов своих усилий. При сопоставлении стремления и достигнутого, желания и действительности, намерения и осуществления возникает переживание успеха или неудачи, влияющее на направленность и силу последующих стремлений. В поведении достижения задействованы две тенденции, обозначенные Х. Хекхаузенем “надеждой на успех” и “боязнью неудачи”. Первая из них выражает уверенность в достижении

намеченной цели, вторая же связана с тревожным опасением не суметь ее достичь, не оправдать ожиданий, провалиться. Конкретная направленность мотивации достижения меняется в зависимости от предъявляемых ситуацией требований. Например, в случае задания, представляющегося человеку чрезвычайно трудным, актуальная “надежда на успех” будет выражена слабо, а “боязнь неудачи” — сильно.

Противоположная картина будет наблюдаться, если предъявляемые требования кажутся человеку легкими. Социальная значимость целей также влияет на эмоциональный отклик индивида, когда тому удастся или не удастся их достичь.

Поэтому выполнение учебных действий всегда должно сопровождаться получением учащимися информации, стимулирующей их деятельность. Для достижения поставленной цели учащийся должен быть уверен в правильности своих действий: ему необходимо контролировать и оценивать свои действия, результаты работы. Интерес, стремление к деятельности, другие мотивы подкрепляются, если планируемое реализуется, если есть результаты и удовлетворение от работы. С другой стороны, препятствия, неудачи в удовлетворении потребностей рождают эмоции недовольства, раздражения, в некоторых случаях — состояние угнетенности и подавленности. Опытные педагоги хорошо знают, что неудачи в преодолении познавательных затруднений, в осуществлении трудовых заданий рождают у многих учащихся чувства растерянности, уныния, тревоги, раздражения. Неудовлетворение потребности, отмечают психологи, может вызвать ее угасание. И тогда ни воля, ни способности учащихся, ни приемы побуждения учителя не смогут изменить этого процесса. Чтобы положительные побуждения не угасли, их необходимо подкрепить эмоциональным удовлетворением от процесса и результата работы. Причем эти эмоции нужно обеспечивать на каждом занятии, ежедневно, регулярно. Для этого учащемуся целесообразно предлагать небольшие конкретные задания и постоянно информировать его об успешности их выполнения — учащийся должен быть обеспечен оперативной информационной обратной связью. В педагогике чаще говорится об осуществлении обратной связи для учителя, о получении им обратной информации. Подчеркнем, что не менее важна она и для учащегося, ибо отсутствие информации об успешности выполнения задания лишает его способности испытывать радость учения и труда, ведет к снижению интереса к деятельности.

**7. Самооценка процесса и результата деятельности — эмоциональное к ней отношение.** Осознавая смысл и значение выполняемой деятельности, учащийся сопоставляет ее качество с нормами общества и проявляет готовность отвечать за последствия сво-

их действий. Самооценка, ее рефлексия обнажают общественную сущность деятельности учащегося, раскрывают ее социальность. Педагогическая значимость выделения самооценки в особый этап деятельности состоит в том, что в этом акте проявляется уже не предметная, а общественная мотивация деятельности и мотивация общения, открывающие личности возможности безграничного совершенствования: сделать лучше, чем прежде; не хуже, чем другие; выглядеть не хуже других и т.п.

Уильям Джеймс сказал: “Глубочайшим свойством человеческой природы является страстное стремление людей быть оцененными по достоинству”. Заметим, он не сказал просто “желание”, “потребность” или “стремление”. Он сказал: “страстное стремление быть оцененным”. Это и есть неутолимая жажда, постоянно терзающая человека. Стремление к собственной значительности является одной из главных черт, отличающих человека от животного. Поэтому и в учебной деятельности учащийся постоянно нуждается в оценке своих действий другими. Именно это стремление побуждает многих из них быть активными.

Рассмотренная структура учебной деятельности (мотивационный аспект) еще раз подчеркивает ту мысль, что педагогическое руководство учащимися не следует ограничивать собственно обучением, в его задачи входит постоянное создание благоприятных условий формирования учебной деятельности.

### **Модуль «Мотивационная основа учебной деятельности»**

**Основные понятия:** мотивационная основа учебной деятельности, элементы мотивационной основы учебной деятельности.

**Требования к усвоению понятий:**

- \* знать сущность мотивационной основы учебной деятельности, ее структуру;
- \* называть элементы мотивационной основы учебной деятельности;
- \* раскрывать педагогическое содержание каждого элемента, его значение в учебной деятельности;
- \* характеризовать связи между элементами мотивационной основы учебной деятельности.

### **Содержательный блок**

**Дидактический аспект:** Мотивационная основа учебной деятельности - это определенная последовательность мотивационных состояний, постоянно побуждающих деятельность в целом, поддерживающих ее непрерывность и стабильность, включает несколько элементов (сосредоточение внимания на учебной ситуации — осознание смысла предстоящей деятельности — осознанный выбор мотива — целеполагание — стремление к цели (осуществление учебных действий) — стремление к достижению успеха (осознание уверенности в правильности своих действий) — самооценка процесса и результатов деятельности (эмоциональное отношение к деятельности)).

**Психологический аспект:** основная роль мотивационной основы учебной деятельности - в активизации мотивационной сферы, что закономерно отражается на активности всех других свойств и качеств психики школьника, а также в обеспечении субъектной позиции школьника в учебной деятельности.

**Методический аспект:** реализация мотивационной основы деятельности возможна любыми педагогическими средствами независимо от модели обучения (при условии целевой направленности их применения на каждом этапе урока).

#### **Задания**

1. Проанализируйте любое из последних занятий в вузе и определите, какие элементы мотивационной основы деятельности имели место на нем.
2. Подумайте, со всеми ли элементами мотивационной основы деятельности вы согласны. Если у вас есть предложения по совершенствованию этой основы, напишите их.
3. Осознание смысла предстоящей деятельности как элемент мотивационной основы деятельности в настоящее время в жизни каждого человека приобрело особую значимость. Как вы думаете, с чем это связано? Почему?
4. Сравните между собой все элементы мотивационной основы учебной деятельности: какие из них представляются вам ведущими, основными, а какие - второстепенными? Что можно сказать о связях между элементами? Можно ли строго по

порядку выстроить их в «живом» процессе обучения на уроке?

**Учебно-исследовательская работа студента** по написанию реферата, курсовой и дипломной работы. Возможные темы:

Мотивационная основа учебной деятельности: сущность, структура, функции.

Роль внимания учащихся в учебной деятельности.

Управление вниманием учащихся на уроке.

Влияние мотивационной основы учебной деятельности на развитие индивидуальности школьника.

Педагогическое мастерство учителя в обеспечении мотивационной основы учебной деятельности.

Значение обратной информационной связи между учителем и учащимися в осуществлении учебной деятельности.

### **Контрольный блок**

1. Ответьте на вопросы:

- \* что такое мотивационная основа учебной деятельности?
- \* какие элементы составляют мотивационную основу учебной деятельности?
- \* Возможна ли учебная деятельность без актуализации необходимых мотивационных состояний и почему?
- \* В чем заключается сосредоточение внимания на предмете деятельности?
- \* зачем необходимо осознание смысла предстоящей учебной деятельности?
- \* как учащийся может убедиться в правильности своих учебных действий и какое это имеет значение для него?
- \* почему в мотивационную основу учебной деятельности включен такой элемент, как эмоциональное отношение школьника к деятельности и ее результатам?

2. Найдите педагогические ошибки и неточности:

- «внимание ученика важно обеспечить в начале урока, а потом оно само будет поддерживаться»
- «лучшим средством в обеспечении мотивационной основы учебной деятельности служит фраза: не забывайте, вы сдаёте экзамен по этому предмету!»
- «Марья Ванна, почему Вы всегда говорите, что мы ничего не умеем?»

#### **4.4. Проблема формирования учебной деятельности**

В современных условиях возникает необходимость рассмотреть проблему формирования учебной деятельности в единстве с проблемой индивидуальности человека, ибо, с одной стороны, учение обусловлено способностями человека к обучению, а с другой - важно предупредить отставание темпов индивидуальной социализации и обучения от темпа развития человеческой культуры.

Как справедливо отмечает В.Я. Ляудис, научный смысл формирования учебной деятельности будет ограниченным, если под этим понимать либо процесс формирования способности, либо формирование научного теоретического мышления, либо обучение творчеству. "Следует признать, - отмечает В.Я. Ляудис, - что формирование учебной деятельности - это, прежде всего процесс формирования субъекта этой деятельности..., это проблема развития личности как субъекта этой деятельности"<sup>6</sup>. Нам представляется, что понимание формирования учебной деятельности как становление и развитие субъекта деятельности в значительной степени обусловлено индивидуальными особенностями человека и должно быть направлено в первую очередь, на целостное развитие индивидуальных и личностных свойств. При этом под индивидуальными свойствами понимается совокупность сущностных сил человека, его сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, экзистенциальной, предметно-практической и сферы саморегуляции. Эти сферы в развитом виде характеризуют целостность, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность человека. От

---

<sup>6</sup> Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. - М., 1989. С. 103.

их развития зависит его социальная активность. Поэтому в процессе развертывания учебной деятельности важнейшим моментом является воздействие на все сферы одновременно.

Практически все исследователи, занимающиеся проблемами обучения, прежде всего, обращаются к изучению отношения учащихся к учению как одному из факторов учебного процесса. Не меньшее внимание в научных поисках уделяется развитию познавательных процессов у учащихся, формированию активности и самостоятельности интеллектуальной деятельности, развитию творчества в учебной деятельности. Представленные в современной педагогической и психологической литературе новые подходы к организации учебного процесса, предусматривающие нетрадиционные технологии обучения, направлены главным образом на активизацию деятельности учащихся, что способствует не только интеллектуальному развитию, но и развитию других сфер (мотивационной, волевой, сферы саморегуляции и т.д.).

Сказанное выше подводит к мысли о том, что формирование учебной деятельности предполагает развитие, совершенствование всех сфер человека в единстве, поскольку все психические процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Формирование учебной деятельности - это процесс развития индивидуальности и личности человека как субъекта этой деятельности. Поэтому в решении проблемы формирования учебной деятельности важное место занимают воздействия одновременно на все сферы человека.

Сущность формирования учебной деятельности заключается в создании условий, при которых индивид становится субъектом процесса обучения, то есть формирование учебной деятельности из случайного и побочного процесса превращается в специальную важнейшую задачу, как для преподавателя, так и для самого учащегося. Такие задачи требуют если не кардинального изменения всей логики построения процесса обучения, то, во всяком случае, ломки многих устоявшихся представлений о его организации. Какие же условия необходимо выполнить преподавателю, чтобы формирование учебной деятельности происходило в единстве с развитием индивидуальности учащегося?

Описание любого педагогического процесса в педагогике связано с понятием “технология”. Теория и практика педагогических технологий только еще разрабатывается и является в педагогике новым объектом изучения. Анализ специальных трудов, посвященных данному объекту, показал, что понятие “педагогическая технология” трактуется по-разному. Согласно словарю С.И. Ожегова, технология - это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Технология

(от греч. *techne*- искусство, мастерство, умение и ...логия, от греч. *logos* - слово, учение) - совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. На основании данного определения можно сказать, что педагогическая технология - это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание обучаемых.

Во многих зарубежных изданиях, посвященных педагогическим технологиям, можно обнаружить такое определение: “педагогическая технология - это не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов”<sup>7</sup>. Суть такого подхода заключена в идее полной управляемости работы школы или другого образовательного учреждения. По характеристике японского ученого-педагога Т. Сакамото, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать “систематизацией образования”<sup>8</sup>.

М.И. Махмутов таким образом раскрывает смысл понятия педагогической технологии: “технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, **гарантирующий** достижение поставленной цели”<sup>9</sup>. В данном определении педагогической технологии внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся - этим определяются собственно и способы воздействия на учащихся, и результаты этого воздействия. Слова “жестко запрограммированный” вроде бы освобождают педагога от необходимости мыслить: бери какую-либо известную технологию и применяй в своей деятельности. Без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса и возрастных и индивидуальных особенностей учащихся любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. “Запрограммированный” и означает, что прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности. Выяснить на что она направлена, во имя чего она применяется, ка-

---

<sup>7</sup> Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М., 1994. С. 17.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> 5. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. - Казань, 1993. С. 5.

ким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи она может помочь решить в определенных условиях учителю.

Любая педагогическая технология имеет сущностные признаки. Признаками педагогической технологии являются: цели (во имя чего необходимо ее применять); наличие диагностических средств; закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс; система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатов деятельности учителя и учащихся.

Подводя итоги рассмотрению понятия “педагогическая технология”, отметим, что специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен **гарантировать** достижение поставленных целей. Второе отличие технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия преподавателя и учащихся.

Характеризуя педагогическую технологию, мы выделили ряд ее сущностных признаков, которые являются дидактическими условиями формирования учебной деятельности. Под условием в педагогике понимается то, что усиливает или ослабляет действие педагогического средства как причины, но не производит данного изменения, вызываемого средствами. К ним относятся:

- определение (или выбор) целей деятельности преподавателя;
- диагностика сформированности учебной деятельности школьников (или студентов);
- структурирование деятельности преподавателя в процессе обучения в соответствии со структурой учебной деятельности школьников (или студентов);
- отбор и конструирование средств формирования учебной деятельности;
- анализ процесса и результатов формирования учебной деятельности.

Рассмотрим названные условия.

1. **Диагностика.** Прежде чем ставить перед собой цели, каждый преподаватель стремится выяснить состояние подготовленности учащихся к учению. В школьной практике существует достаточное количество способов, с помощью которых учителя решают эту задачу (школьная психологическая служба, педагогический консилиум, беседы с родителями учащихся, изучение детских работ и др.). В вузах, надо признать, такой подход не занял достойного места.

В связи с тем, что учебная деятельность включает не только умения учиться, важно выяснить, насколько сформированы все ее компоненты: каков уровень развития мотивации учения, умеют ли

учащиеся ставить перед собой цели, осознавать свои мотивы учения в целом, цели и мотивы отдельных занятий и т. д.; понимают ли смысл учебной задачи как компонента учебной деятельности, различают ли учебную задачу и любую практическую задачу, какими учебными действиями владеют, как сформировано у них умение конспектировать, могут ли ставить вопросы, находить аргументы, примеры и т. п.; умеют ли контролировать свои учебные действия и действия других, оценивать их, развиты ли у них рефлексия и стремление анализировать познавательные собственные процессы, корректировать и совершенствовать их.

Изучение учебной деятельности может осуществляться с помощью разных педагогических средств:

- 1) шкалирование мотивации учения;
- 2) беседа с учащимися, предназначенная для выяснения их отношения к проблеме учебной деятельности;
- 3) анкетирование с целью получения самооценки умений, специфичных для учебной деятельности;
- 4) анализ конспектов и других письменных работ;
- 5) наблюдения за реакцией учащихся во время занятий;
- 6) специальные задания.

Диагностика учебной деятельности имеет несколько значений. Во-первых, она крайне необходима на начальном этапе обучения, чтобы преподаватели, смогли определить свои цели и первоочередные задачи в организации занятий. Во-вторых, знание возможностей учащихся в учебной деятельности позволяет преподавателю организовать управление развитием тех компонентов учебной деятельности, которые, прежде всего в этом нуждаются, управление развитием учебной деятельности в целом. В-третьих, диагностика важна не только для преподавателя, но и для самого обучаемого.

**2. *Определение целей и постановка задач*** формирования учебной деятельности в значительной мере зависят от результатов диагностики, от анализа сложившейся педагогической ситуации. Но главная цель здесь - обеспечить целостность учебной деятельности. В номенклатуру общих целей формирования учебной деятельности необходимо включить:

- развитие всех компонентов учебной деятельности (мотивация учения, учебные действия, самоконтроль, самооценка);
- развитие составляющих интеллектуальной сферы (мышление в его различных видах и типах, качества ума, познавательные процессы, мыслительные операции, учебные умения, активизация механизмов самостоятельной интеллектуальной деятельности);
- развитие составляющих мотивационной сферы (интеллектуальная и познавательная потребности, потребности в достижении и в

общении, направленность мотивации на овладение не только знаниями, но и способами действий, умения ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их выполнения);

- развитие составляющих эмоциональной сферы (гармоничное развитие различных чувств и эмоций, формирование адекватной самооценки, развитие умений понимать эмоциональные собственные состояния и причины, их порождающие, преодоление излишнего эмоциональной напряженности и повышенной тревожности).

- в волевой сфере необходимо развить целеустремленность, самостоятельность в выполнении учебных действий;

- в предметно-практической сфере важно развить творческие способности в области педагогической теории и практики (способности к постановке проблем, к нахождению способов их решения, к анализу ситуаций и др.);

- в экзистенциальной сфере важно вырабатывать ценностные ориентации, жизненную позицию "принца", плодотворные ориентации, способность "проектировать себя"; независимость взглядов, суждений, подходов и т. п.;

- в сфере саморегуляции необходимо вырабатывать свободу выбора и определения учебных задач, способов их решения, контроля результатов своей деятельности, необходимо развивать рефлексивные процессы (анализ учебных и познавательных действий, самоконтроль и самооценку), развивать способность управлять своими состояниями (эмоциональными, волевыми, мотивационными и др.), поведением.

**3. Структурирование деятельности.** Важнейшим условием формирования учебной деятельности является структурирование взаимодействия преподавателя и учащегося во время занятия. При формировании учебной деятельности акцент необходимо сделать на взаимодействии преподавателя и учащихся, на научно обоснованном структурировании процесса преподавания в соответствии с логикой учебной деятельности. Это положение выдвигается нами как основное условие формирования учебной деятельности. Рассмотрим, что включает в себя данное условие.

Взаимодействие - философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. В педагогическом отношении под структурированием взаимодействия преподавателя и учащихся будем понимать процесс целенаправленного планирования и организации деятельности на основе единства их структур. Другими словами, организация деятельности учащихся должна подчиняться не только общедидактическим принципам, но и закономерностям

педагогической деятельности. В конкретном случае формирования учебной деятельности учащихся деятельность преподавателя должна структурироваться в соответствии со структурой учебной деятельности и с учетом уровней развития всех сфер индивидуальности.

Формирование учебной деятельности предполагает отработку у учащихся каждого из компонентов учебной деятельности. На первом месте стоит понимание, принятие учебной цели учащимися, то есть **процессы целеобразования**, что создает готовность школьника к работе, и самым тесным образом связано с формированием мотивов учения. Как показывает практика, структурирование взаимодействия учителя и учащихся в этой части деятельности должно заключаться, во-первых, в установлении соответствия целей, которые учитель ставит перед собой на конкретном уроке, и учебных задач (целей), которые должны быть поставлены перед школьниками. Во-вторых, взаимодействие в целеполагании может быть обеспечено, если учащиеся осознают связи между целями педагогической и учебной деятельности. Например, на уроке учитель, вводя школьников в тему урока, сообщает им о своих целях («Я стремлюсь к тому, чтобы вы усвоили новое правило, хочу научить им пользоваться»). Учебные задачи, которые возникают в учебной деятельности, могут быть разные, но обязательно связаны с целями учителя (например, научиться выводить правило, овладеть способом получения правила, придумать способ запоминания правила и др.).

Психологи отмечают, что мотивы обычно характеризуют учебную деятельность в целом, а цели характеризуют отдельные учебные действия. Это означает, что цели сами по себе, без мотивов, не определяют учебную деятельность. Мотив создает направленность к действию, а поиск и осмысливание цели обеспечивают реальное выполнение действия. Наличие умений постановки целей является показателем зрелости мотивационной сферы школьника.

Логично выделить такие компоненты целеобразования: интеллектуальный (умение отличать практическую задачу от учебной), мотивационный (желание овладеть способами), эмоциональный (удовлетворение от планирования деятельности), волевой (проявление настойчивости в достижении цели). Психологический аспект целеобразования раскрывает две его особенности: 1) цели не изобретаются - они даны в объективных обстоятельствах, выделение и осознание целей представляет собой длительный процесс апробирования целей действием и их предметного наполнения; 2) конкретизация цели, выделение условий ее достижения.

Школьник, как правило, готов к принятию цели учителя, но не умеет подчинить себя цели взрослого на длительный срок. Далеко не каждый из них может сопоставить цель и свои возможности, по-

этому многие неуспехи в учении обусловлены отсутствием этого умения. К тому же процессы целеобразования не всегда успевают за усложняющимися задачами учебной деятельности. Важным компонентом механизма целеполагания является оценка, опирающаяся, в свою очередь, на действие контроля. Результаты специальных исследований показали, что у большинства, например, младших школьников контроль как особое действие отсутствует и осуществляется ими в форме непроизвольного внимания.

Исследователи (В.В. Репкин, Е.В. Заика и др.) считают, что целеполагание имеет как минимум две формы: самостоятельное определение цели в ходе выполнения деятельности (целеобразование сливается с целеосуществлением); определение цели на основе выдвигаемых кем-то требований, задач. В реальном процессе второй случай является, едва ли не ведущим. Школьник чаще всего переопределяет цель, заданную учителем в зависимости от того, какие мотивы являются у него ведущими. Вот почему важно, чтобы такими оказались учебно-познавательные (познавательный интерес, желание самому открыть новый способ действия и др.) - тогда цель учителя станет его собственной целью.

Итак, понятие “целеобразование” включает в себя принятие, удержание целей, поставленных учителем перед учащимися, и самостоятельную постановку целей учащимися. “Целеполагание” - более узкое понятие, т.к. не предполагает самостоятельную постановку целей учащимися.

В исследованиях Д.Б. Дмитриева,<sup>10</sup> посвященных постановке учащимися учебных задач, установлено, что умение ставить учебную задачу проходит ряд последовательных этапов, каждый из которых завершается появлением определенного отношения к учебной задаче:

1) негативное, когда ребенок сразу при предъявлении конкретной задачи начинает ее решать, хотя у него нет достаточных средств;

2) формальное, когда ребенок выполняет познавательные действия (анализ осуществленных действий, планирование, графическое моделирование и т.п.) без ориентации на целенаправленный поиск общего способа решения;

3) двойственное, когда ребенок начинает различать общий способ действий и частные варианты его реализации (конкретные задачи решает путем проб и ошибок);

4) интуитивное, когда наблюдается переход к постановке и решению собственно учебной задачи, однако сами учебные опера-

---

<sup>10</sup> См.: Вопросы психологии. 1985 №2.

ции еще не вычленены из процесса решения конкретной задачи в самостоятельную процедуру;

5) рефлексивное, когда для ребенка характерен такой поиск общего способа, который хотя еще и не вычленен в отдельную процедуру, но уже присутствует в действиях, осознанно выстраиваемых в программу;

6) теоретическое - отличается от предыдущих уже сформировавшимся умением переходить от конкретных задач к постановке и решению учебной задачи. Это отношение проявляется в том, что ребенок сразу отказывается от решения поставленной перед ним конкретной задачи и начинает целенаправленно искать общий способ решения всех подобных задач. При этом он обращается к средствам графического моделирования и к анализу уже осуществленных действий. Обнаружив общий способ, ребенок сначала строит программу предстоящих действий, а затем проверяет ее при решении какой-либо одной конкретной задачи.

Указанные особенности постановки учебной задачи имеют значение для педагогической деятельности - учитель может ориентироваться на представленные выше уровни при диагностике и формировании умения ставить и решать учебные задачи школьниками.

Вместе с тем важно научить ребенка самому ставить перед собой цели. На разных уроках в ходе анализа нового материала, при проверке домашнего задания желательно вначале подводить ребенка к пониманию цели учителя, а затем к самостоятельной постановке своих, имеющих для него личностный смысл целей. Надо стремиться последовательно отрабатывать с ним постановку разных целей - близких, перспективных, простых, сложных и т.д. Важное условие при этом - они должны быть реально достижимы.

При структурировании взаимодействия необходимо не только прогнозировать специальные ситуации, но разрабатывать специальные задания, отражающие компоненты учебной деятельности. Примерное содержание таких заданий нам представляется следующим образом:

- определите собственные цели занятия (его этапа);
- подумайте, ради чего вы хотите сегодня работать на занятии;
- определите важность, значимость изучаемого материала;
- проанализируйте свои мысли, не возникли ли у вас дополнительные предложения по изучению учебного материала;
- сформулируйте свои учебные задачи (или выберите из предложенных);
- определите способ решения своей учебной задачи;
- ответьте себе, удалось ли вам решить свою учебную задачу;
- определите свои затруднения во время занятия;

- оцените свою работу (результаты выполнения заданий);
- поставьте вопросы преподавателю, которые у вас возникли;
- представьте себя на месте преподавателя: что бы вы предложили для получения ответов на свои вопросы, нерешенные задачи и др.

4. Рассмотрим следующее условие: **отбор педагогических средств**, применение которых помогает педагогу достичь целей формирования учебной деятельности. К ним относятся: а) содержание учебного материала и учебные задачи; б) методы и формы обучения; в) наглядные, компьютерные и др. средства обучения; г) личностные и профессиональные качества преподавателя; д) общественное мнение коллектива, внутри коллективные отношения. На отбор средств существенное влияние оказывают цели формирования учебной деятельности, возрастные особенности учащихся и уровень их реальных учебных возможностей. Кроме того, многое зависит от возможностей изучаемого учебного предмета и специфики обучения в образовательном учреждении (общеобразовательная школа, вуз и т.д.). Поэтому в общей форме трудно рассмотреть это условие. Но для его понимания приведем примеры его реализации.

В качестве педагогического средства может выступать перечень учебных задач, который преподаватель предлагает учащимся на выбор или для примера, основы составления собственных вариантов учебных задач:

- научиться определять свои цели для всего занятия (или отдельных его этапов);
- научиться при слушании преподавателя думать вместе с ним;
- научиться в учебном материале выделять самые важные мысли, самые важные для себя лично;
- научиться основным приемам конспектирования (сокращениям слов, условным обозначениям, аббревиатурам, выделениям и пр.);
- научиться контролировать свои психические состояния и управлять ими;
- научиться оценивать собственные действия (учебные и познавательные);
- научиться ставить вопросы и формулировать их по ходу занятия или в конце его;
- научиться, немного опережая преподавателя, находить свой способ решения проблемы или делать вывод (чтобы проверить свои познавательные возможности).

Формированию у школьников умения принимать учебную задачу способствует использование учителем разнообразных заданий:

1) предлагаются задачи без вопросов. Разбор подобных заданий убеждает детей в том, что деятельность может осуществляться лишь тогда, когда четко определена ее цель; 2) даются задания, в которых один и тот же учебный материал можно использовать для осуществления различной деятельности (на уроке русского языка учитель спрашивает детей, какие задания можно выполнить со словом “река” - разбор слова по составу, фонетически, как части речи, определение правила правописания и т.д.); 3) подбираются упражнения, в которых учащимся предлагается переформулировать задание таким образом, чтобы учебная цель стала очевидной. Например, в учебниках математики часто встречаются задания такого типа: реши примеры, заполни таблицу и т.п. - здесь учебная задача скрыта, поскольку задание формулируется как практическая задача, направленное на получение конкретного результата, поэтому учащиеся по просьбе учителя должны определить, чему они будут учиться, выполняя то или иное задание. Такие упражнения позволяют не только сформировать умение принимать от учителя учебную задачу, самостоятельно определять варианты своих целей, но и вырабатывать осознание детьми процесса учения - ребенок становится субъектом учебной деятельности.

В исследовании М.В. Матюхиной<sup>11</sup> был использован такой прием, который позволял поддерживать и реализовывать психологический механизм формирования учебной деятельности младшего школьника: детям предлагались таблицы для самостоятельного заполнения: см. таблицу 10.

Таблица 10

| <b>Мои результаты работы</b>           |                            |                            |                            |                            |
|----------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Что я узнал по теме “Имя числительное” | Как я оцениваю свои знания | Как я оцениваю свои знания | Как я оцениваю свои знания | Как я оцениваю свои знания |
|                                        | (дата)                     | (дата)                     | (дата)                     | (дата)                     |
| Что такое числительное                 | 1 октября - плохо          | 3 октября - средне         | 4 октября - хорошо         |                            |
| Какую роль они играют в нашей речи     |                            |                            |                            |                            |
| Какие бывают числительные              |                            |                            |                            |                            |
| Как изменяются числительные            |                            |                            |                            |                            |

<sup>11</sup> Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1984.

по падежам  
Каково право-  
писание числи-  
тельных с “Ъ”

Работа учащихся с такими таблицами позволяет им вдумчиво относиться к оценке своих знаний, определять свои намерения, ставить цели на определенные короткие сроки, ограничиваемые рамками изучаемой части учебного материала, получать удовлетворение от достижения намеченной цели и вновь стремиться к следующей своей цели.

5. Рассмотрим еще одно дидактическое условие: **анализ учителем процесса и результатов** формирования учебной деятельности.

Педагогическая деятельность, как и всякая другая, предполагает анализ (самоанализ) результатов действий. Выполнив то или иное действие или систему действий, то есть, решив ряд педагогических задач, учитель изменяет степень сформированности учебной деятельности и развития основных сфер индивидуальности. При этом он воспринимает так называемые сигналы обратной связи, несущие информацию о **результатах действий**. Эта информация позволяет судить не только о новом (изменившемся) состоянии той или иной сферы или компоненте учебной деятельности, но – и это главное – является для педагога сигналом о результатах его деятельности. Она дает представление о том, решена ли задача (достигнута ли цель). "Анализ и синтез сигналов обратной связи, их сличение с образом-целью, - отмечает Б.Ф. Ломов, - является основанием либо коррекции, либо перехода к новому действию"<sup>12</sup>. Следовательно, анализ (самоанализ) педагогической деятельности является таким же неотъемлемым ее компонентом, как постановка цели и применение средств для ее достижения. Это означает, что при конструировании и реализации педагогической технологии, необходимо решать и проблему своевременного выявления результатов применения педагогических средств – разработать методы анализа деятельности учителя по формированию учебной деятельности учащегося и основных его сфер.

Рассмотрим, каким образом педагог может осуществить обратную связь – получить информацию о процессе функционирова-

---

<sup>12</sup> Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. - С. 226.

ния учебной деятельности и развитию индивидуальных качеств учащихся.

Наиболее доступным в практической деятельности способом получения необходимых данных является наблюдение деятельности педагога на уроке и последующий ее анализ (или самонаблюдение и самоанализ). Как правило, чаще всего о деятельности педагога судят по ее результатам, то есть по тому, каких изменений у учащихся ему удалось добиться. Отсюда большее внимание уделяют изучению учащихся в связи с деятельностью учителя. Этому есть свои основания, но проблема остается: как учителю самому изучать свою деятельность? А еще точнее, как соотнести действия педагога с теми изменениями в учебной деятельности и индивидуальности учащихся, которые они обуславливают? Поэтому наблюдение за деятельностью педагога должно позволить получить не только данные о результатах формирования учебной деятельности, но и о влиянии на этот процесс выбранных средств. Таким образом, задача наблюдения деятельности преподавателя заключается в том, чтобы определить, какие действия педагога оказались эффективными, насколько они рациональны, целесообразны, а в целом – насколько оптимальным было решение тех или иных педагогических задач. Только при таком условии наблюдение дает возможность учителю своевременно корректировать свои воздействия на ту или иную сферу учащегося. Рассмотрим схему наблюдения и анализа деятельности учителя.

### **СХЕМА**

#### **анализа/самоанализа работы учителя**

#### **по формированию учебной деятельности школьников**

##### **1. Целеполагание**

- какие цели ставились учителем перед учащимися;
- были ли цели учителя приняты учащимися;
- создавались ли ситуации, в которых учащиеся самостоятельно ставили цели предстоящей деятельности и насколько успешно;
- приходилось ли предлагать учащимся формулировки целей в качестве образцов для самостоятельного целеполагания.

##### **2. Осуществление учебных действий**

- принимали ли учащиеся активное участие в анализе учебной проблемы и что для этого учитель предпринял;

- предлагали ли учащиеся способы решения учебной проблемы и как учитель стимулировал их к этому;
- осуществляли ли учащиеся планирование своих практических действий для достижения поставленной цели;
- какие практические действия выполняли учащиеся для достижения целей (для решения учебных задач);
- каким образом контролировали учебные действия;
- удалось ли учащимся выполнить учебные задачи и насколько успешно; обращалось ли учителем на это внимание при подведении итогов работы на уроке;
- как оценили учащиеся свою учебную деятельность и как учитель активизировал у них рефлексивные процессы.

### ***3. Степень сформированности учебной деятельности***

- \* являлась ли учебная деятельность на уроке целостной
- \* какие компоненты учебной деятельности осуществлялись учащимися наиболее успешно;
- \* над какими компонентами учебной деятельности необходимо еще работать.

Как видим, данная программа анализа есть не что иное, как схема аспектного анализа деятельности педагога. Она позволяет судить о том, насколько целенаправленной в рассматриваемом аспекте была его деятельность. Данная программа обуславливает рефлекссию педагогом своего взаимодействия с обучающимися, то есть ориентирует на постоянное осмысление своих действий или поступков обучающихся. Эта схема является наиболее простым способом анализа деятельности педагога, и в этом ее достоинство. Приведенная и подобные ей программы анализа деятельности педагога позволяют судить о том, насколько целенаправленной в рассматриваемом аспекте была его деятельность.

Наряду с анализом деятельности педагога полезно иметь обобщенное представление об индивидуальности каждого учащегося. (См. следующую главу «Педагогический мониторинг»).

Способы анализа деятельности учителя позволяют оперативно судить о будущих ее результатах, связанных с формированием учебной деятельности учащихся и их индивидуальности.

Учебная деятельность может существовать, реально проявляться как сторона практической деятельности. Вместе с тем она имеет самостоятельное значение, так как, овладев ею, человек успешно овладеет и практической деятельностью. Важно также иметь в виду, что, не существуя вне реальной практической деятельности, учебная деятельность может развиваться только в ее процессе. Поэтому каждому преподавателю наряду с дидактическими условиями полезно знать принципы, дидактические основы формирования учебной деятельности.

*Принцип целостности:* необходимо добиваться целостности учебной деятельности, то есть так ее организовать, чтобы обеспечить единство основных ее составляющих – учебно-познавательных мотивов, целей, учебных действий, результатов – на основе ситуаций, характеризующихся противоречивостью и требующих для своего разрешения проявления в единстве всех сфер психики.

*Приоритет самостоятельного обучения.* Под этим понимается не проведение какой-либо самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися своего обучения. При этом необходимо построение учебной деятельности как модели трудовой, практической, профессиональной деятельности с опорой на жизненный опыт обучающегося, используемый в качестве одного из источников обучения. Данный принцип направлен на обеспечение самостоятельности обучающегося как характерной особенности индивидуальности человека.

*Принцип элективности обучения.* Он означает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

*Принцип единства деятельности:* требуется обеспечить единство предметной и учебной деятельности, то есть так структурировать процесс преподавания, чтобы он соответствовал структуре учебной деятельности учащихся. Учебную деятельность необходимо формировать в единстве с развитием основных сфер индивидуальности человека.

*Принцип рефлексии:* он означает осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по его организации. Необходимо добиваться рефлексии, осознания учителем и учащимися своих действий. При этом рефлексивные процессы у учащихся будут развиваться значительно эффективнее,

если учитель будет специально обучать учащихся самоанализу собственной деятельности.

Из всего изложенного выше следует, что всеми компонентами учебной деятельности учащийся может овладеть только с помощью преподавателя, поэтому и возникла проблема формирования учебной деятельности – обучение тем действиям, которые составляют ее сущность. Решение этой проблемы можно считать успешным, если учителю удастся добиться у учащихся развития таких качеств, как целенаправленность, организованность, ответственность, способность к самоконтролю и саморегуляции деятельности, самостоятельность, инициативность, самооценка, то есть тех качеств, которые характеризуют индивидуальность и личность человека.

### **Модуль «Формирование учебной деятельности»**

**Основные понятия:** формирование учебной деятельности, принципы и дидактические условия формирования учебной деятельности.

#### **Требования к усвоению понятий:**

- \* знать и раскрывать содержание понятия «формирование учебной деятельности»;
- \* знать принципы обучения, лежащие в основе формирования учебной деятельности;
- \* называть и характеризовать дидактические условия формирования учебной деятельности.

### **Содержательный блок**

**Дидактический аспект:** формирование учебной деятельности - это управление ее развитием, поэтапный, длительный процесс по отработке умений целеполагания, учебных действий; регулируется принципами целостности, самостоятельного обучения, элективности обучения, единства деятельностей, рефлексии; осуществляется при соблюдении дидактических условий (определение целей деятельности преподавателя; диагностика сформированности учебной деятельности школьников; структурирование деятельности преподавателя в процессе обучения в соответствии со структурой учебной деятельности школьников; отбор и конструирование средств формирования учебной деятельности; анализ процесса и результатов формирования учебной деятельности).

**Психологический аспект:** формирование учебной деятельности и развитие индивидуальности школьника - два взаимосвязанных процесса, находящихся в диалектическом соотношении. Формирование учебной деятельности требует от преподавателя реализации собственной индивидуальности.

**Методический аспект:** формирование учебной деятельности предполагает использование различных педагогических средств, возможно на материале любого учебного предмета, зависит от педагогического мастерства учителя.

### **Задания**

1. Определите, какие компоненты учебной деятельности формировались у вас в школе, в вузе (в других учебно-воспитательных заведениях).
2. Выразите свое отношение к проблеме формирования учебной деятельности в школе и в вузе.
3. Приведите факты из вашего опыта, подтверждающие направленность действий преподавателя (школьного учителя) на формирование каких-либо компонентов учебной деятельности.
4. Напишите сочинение о том, как бы вы формировали у своих будущих учеников учебную деятельность.

**Учебно-исследовательская работа студента** по написанию реферата, курсовой и дипломной работы. Возможные темы:

Формирование учебной деятельности как важнейшая задача образования.

Сущность формирования учебной деятельности.

Особенности формирования учебной деятельности у младших школьников.

Особенности формирования учебной деятельности на уроках разных учебных дисциплин.

Формирование у школьников целеполагания.

Формирование самоконтроля и самооценки как учебных действий.

Подходы к анализу деятельности учителя по формированию учебной деятельности.

### **Контрольный блок**

1. Ответьте на вопросы:

- \* Что включает в себя формирование учебной деятельности?
- \* Какими способами можно формировать целеполагание у школьников?
- \* При каких условиях возможно формирование учебных умений?
- \* Почему важно развить у школьников действия контроля и оценки деятельности и ее результатов?
- \* Что, на ваш взгляд, является самым сложным в формировании учебной деятельности?

2. Найдите педагогические ошибки и неточности:

- «Подведем итоги урока: Иванов - «тройка»! Петров и Сидоров - по «четверке»;
- «Кто выполнит эти два задания, переходит к следующему!»
- «Открыли учебник на 18-ой странице, нашли параграф - читаем!»

### **4.5. Совместная учебная деятельность**

В процессе обучения происходит взаимодействие его участников, которое обеспечивает им ту или иную позицию. Если учитель занимает позицию обучающего, то школьник может быть как обучаемым, так и обучающимся. Все зависит от возраста ребенка и сформированности у него учебной деятельности. В младшем и среднем школьном возрасте, когда школьник занимает в основном позицию обучаемого, необходимо непосредственное формирование у детей компонентов учебной деятельности. Выше было показано, как можно формировать у детей умение выбирать цели, ставить перед собой

цели и др. Обучаемые в этом возрасте школьники отличаются тем, что самостоятельно организовать и осуществить учебную деятельность они, как правило, не могут. Другое дело старшие школьники или студенты, которые уже накопили некоторый опыт и могут (хотя и ограниченно) определять цели, выбирать способы достижения целей и т.д., занимая позицию обучающегося. Отсюда следует, что формирование и развитие учебной деятельности во многом зависит от возраста и требует учета имеющегося у учащихся опыта в осуществлении учебной деятельности. Рассмотрим, проблему формирования учебной деятельности применительно к взрослым.

В процессе обучения в вузе большое место занимает групповая работа студентов. Особенно студенты младших курсов испытывают тягу к совместному выполнению различных заданий. Совместная учебная деятельность рассматривается как мотивирующая основа перехода субъекта от прагматического к познавательному отношению к миру, к становлению осознанной саморегуляции в качестве субъекта познавательной деятельности. Совместная учебная деятельность учителя с учениками в отличие от кооперации индивидуальных усилий, где осуществляется воспроизводство индивидуальной деятельности, производит нового субъекта учебной деятельности. По словам В.Я. Ляудис, основное, что производит человек посредством учения, построенного как совместная деятельность, это себя самого как субъекта, преобразованного в системе социальных отношений и взаимодействий. Категория «совместная учебная деятельность» расширяет рамки деятельностной интерпретации учения, ... позволяет рассматривать учение одновременно как выражение и проявление становления человеческой индивидуальности, самой психики человека как общественного существа<sup>13</sup>.

Психологи отмечают, что активное включение студента в совместную деятельность связано с значительными трудностями. Включение в совместную деятельность начинается с постановки и осознания собственной цели деятельности. Цель деятельности является тем корнем, из которого начинает расти и развиваться познавательная и практическая работа человека. До тех пор пока цели деятельности выступают для человека как внешние (чужие), его деятельность носит "внешний" характер, он не включен в нее как субъект и личность.

Включение в теоретическую деятельность в большей части опосредствовано деятельностью другого человека, других людей. Эти специфические особенности включения человека в деятельность определяются типами межличностного общения и взаимодействия.

---

<sup>13</sup> Ляудис В.Я. Цитируемая работа. С. 108.

Включение в совместную деятельность происходит в виде: а) помощи другому человеку, б) руководства другими, в) "соревнования", г) конфликта (дискуссии).

Целью совместной учебной деятельности преподавателя и студентов является построение механизмов саморегуляции учения, усваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимодействий, отношений и общения. Предметом ее являются обобщенные и осознанные способы деятельности учения и нормы взаимодействия и общения. Продуктом - самостоятельное выдвижение студентами новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности, а также регуляции личностных позиций в партнерстве. Средством достижения целей совместной деятельности выступает система форм взаимодействия преподавателя с учащимися. Эти формы взаимодействия разворачиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к последовательному нарастанию собственной активности студентов вплоть до полностью саморегулируемых предметных и учебных действий и появления позиции партнерства с преподавателем. В разных учебных ситуациях, может возникать от трех до семи форм сотрудничества: 1) введение в деятельность; 2) разделенное действие; 3) имитируемое действие; 4) поддержанное действие; 5) саморегулируемое действие; 6) самопобуждающее действие; 7) самоорганизуемые действия.

Установлено, что ситуация учебного сотрудничества оказывает эффективное воздействие на сферу саморегуляции, если формы сотрудничества постоянно меняются, их динамика обеспечивает последовательное становление психических новообразований не только на уровне интериоризации, но и рефлексии, которые становятся достоянием личности, предметом ее самоуправления. Сотрудничество в учебно-профессиональной деятельности есть закономерный процесс, имеющий внутреннюю психологическую напряженность и выражающийся не только количественным нарастанием активности и самостоятельности студентов, но и качественной перестройкой формы сотрудничества преподавателя со студентами.

Сотрудничество характеризуется следующими условиями: примерное равенство сил и позиций, а также наличие общих взаимодополняющих интересов. С одной стороны, предполагается сотрудничество студентов и преподавателей, с другой стороны, студентов между собой. Именно такая связь помогает формировать у студента умение сотрудничать, вызванное соответствующими внутренними побудителями. К сожалению, в большинстве книг, освещающих сущность совместной учебной деятельности, данный вопрос рассматривается в рамках взаимодействия «учитель-ученик»,

«преподаватель-студент». В то же время сотрудничество в системе «ученик - ученик», «студент-студент» выступает эффективным средством, реализующим закономерность развития сфер индивидуальности на основе развития учебной деятельности, если ее рассматривать как форму *коллективного обучения самой учебной деятельности*.

В этом случае совместная деятельность, осуществляемая одновременно несколькими студентами во взаимодействии друг с другом, условно подразделяется на несколько этапов в соответствии с компонентами учебной деятельности:

- первый этап посвящен формированию у студентов целеполагания (умений принимать предлагаемые цели, выбирать из предложенных те, что соответствуют личным интересам, самостоятельно определять и формулировать свои цели, обосновывать свой выбор или видение цели);
- второй этап направлен на формирование основных учебных действий (анализ ситуации, разработка замысла, высказывание предположения или гипотезы, планирование, выбор способа деятельности и др.);
- третий этап предназначается для формирования и развития у студентов действий самоконтроля и самооценки.

Разумеется, выделение этих этапов достаточно условно, поскольку в психологии известно, что деятельность не может формироваться по частям, ее развитие происходит как целостный процесс. Тем не менее, в своей работе преподаватель может ориентировать студентов на такие компоненты учебной деятельности, которые становятся целями одного или нескольких занятий. Особенность учебного сотрудничества в том, что на каждом из этапов каждый студент обучает остальных и учится у всех (сначала все учат друг друга постановке целей, их отбору, обоснованию и т.д.; затем – планированию, далее выбору способов выполнения задания и др.). В ситуации обсуждения результата каждый студент вынужден, с одной стороны, защищать свой продукт деятельности, с другой стороны, оценивать чужой продукт. Одни студенты предлагают результаты индивидуальной деятельности (свои варианты целей, проблем, планов и пр.), другие критически их воспринимают (человеку, как правило, свойственна оппозиция), высказывают согласие или несогласие. Поэтому

и возникает критическое обсуждение, контрдоводы, возражения и т.д. Если есть конструктивные предложения взамен того, что предлагается, то требуется доказать, что это предложение более состоятельно, правильно, эффективно, рационально и пр. Для этого требуется определенный жизненный опыт обучающегося, в частности, умение вести диалог. Вопрос выступает основным инструментом как внешнего, так и внутреннего диалога. Не умея задать вопрос другим, человек не готов задавать вопросы и самому себе. Не умея оценить другого, человек не сумеет и себе дать адекватную оценку. По отношению к обсуждаемому материалу студент занимает попеременно то позицию субъекта (когда критикует и оценивает других), то позицию объекта (когда обсуждают его результат). В последнем случае студент является не только объектом, но и субъектом, поскольку стремится активно отстаивать свой продукт деятельности, подбирает в свою защиту аргументы, обоснования и пр.

Смысл учебного сотрудничества - в саморазвитии способностей выполнять все требуемые ситуацией компоненты учебной деятельности. В отличие от групповой работы, где каждый член группы выполняет часть задания в соответствии со своими интересами, возможностями (вносит в общее дело что-то, что он уже умеет делать), учебное сотрудничество направлено, прежде всего, на выработку у каждого студента тех умений, действий, которые еще отсутствуют в его опыте. На втором, более высоком уровне учебное сотрудничество направлено на реализацию имеющихся, сформированных действий.

Для учебного сотрудничества, представленного выше, характерно то, что студенты обучают друг друга только на этапе обсуждения результатов индивидуальной деятельности каждого, на этапе оценки этих результатов. Именно здесь они косвенно, непроизвольно помогают друг другу, именно здесь индивидуальная деятельность каждого интегрируется в совместную деятельность.

Функции учебного сотрудничества (коммуникативная, познавательная, регулятивная, развивающая и др.), осуществляемого в системе «ученик - ученик» и «студент-студент», заключаются в том, чтобы способствовать развитию не только предметно-практической сферы индивидуальности (способностей, умений, навыков и др.), но и индивидуальности в целом.

В процессе формирования учебной деятельности преподаватели используют не только учебное сотрудничество, но и другие способы и формы обучения, реализуют современные модели обучения, соответствующие возрасту обучающихся.

## **Модуль «Совместная учебная деятельность»**

**Основные понятия:** совместная учебная деятельность (учебное сотрудничество)

**Требования к усвоению понятий:**

- \* иметь представление о совместной учебной деятельности как форме обучения учебной деятельности;
- \* знать сущность совместной учебной деятельности;
- \* иметь представление о методике организации совместной учебной деятельности.

### **Содержательный блок**

**Дидактический аспект:** совместная учебная деятельность (сотрудничество) - это форма коллективного обучения самой учебной деятельности, коллективная деятельность по саморазвитию отдельных компонентов и целостной учебной деятельности.

**Психологический аспект:** сотрудничество - закономерный процесс, имеющий внутреннюю психологическую напряженность, механизмы саморегуляции учения, взаимодействий, отношений и общения. Основная функция заключается в самостоятельном выдвижении студентами новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности, а также регуляции личностных позиций в партнерстве. Учитывает возрастные особенности развития индивидуальности старшеклассников и студентов.

**Методический аспект:** совместная учебная деятельность осуществляется поэтапно, каждый этап имеет цель развития отдельных компонентов учебной деятельности.

### **Задания**

1. Попробуйте обсудить с товарищем по группе цели предстоящей деятельности, которые независимо возникли у вас и у него (например, перед написанием реферата). Удалось ли вам обнаружить несовпадение? Чем это обусловлено?
2. Вспомните свои школьные годы: приходилось ли вам совместно не только выполнять групповое задание, но и обсуждать, спорить, выбирать формулировки целей и задач, плана и др.

3. Разработайте проект задания, на основе которого ваши ученики осуществляли бы совместную учебную деятельность.

**Учебно-исследовательская работа студента** по написанию реферата, курсовой и дипломной работы. Возможные темы:

Совместная учебная деятельность в теории и практике обучения.

Методика организации совместной учебной деятельности.

Сотрудничество учащихся как способ формирования учебной деятельности.

Учебное сотрудничество и его роль в развитии индивидуальности школьника.

### **Контрольный блок**

1. Ответьте на вопросы:

- \* Что такое совместная учебная деятельность?
- \* Чем отличается совместная деятельность преподавателя и студента от совместной деятельности студентов?
- \* Каково ваше отношение к совместной учебной деятельности?
- \* Каково ее значение для развития учащихся?
- \* Насколько реально осуществление совместной учебной деятельности на уроках, на внеурочных занятиях?
- \* Почему применение совместной учебной деятельности целесообразно в старших классах, в вузе?

2. Найдите педагогические ошибки и неточности:

«совместная учебная деятельность - это выполнение задания группой студентов»

«в совместной деятельности главное - быстрее получить результат выполнения задания»

«А сейчас выполняем общее задание все вместе, у каждого на карточке записано, что он делает. Приступайте!»

### Литература к четвертой главе

1. Айламазян А.М. Актуальные методы воспитания и обучения: Деловая игра. - М., 1989.
2. Вергелес Г.И. Дидактические основы формирования учебной деятельности. - Л., 1989.
3. Волина В.В. Учимся играя. - М., 1994.
4. Гребенюк О.С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности. – М., 1986.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.
6. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. - М., 1991.
7. Занько С.Ф., Тюнников Ю.С., Тюнникова С.М. Игра и учение: Теория, практика и перспективы игрового обучения: В 2-х частях. - М., 1992.
8. Игры - обучение, тренинг, досуг /Под ред. В.В. Петрушинского. - М., 1994.
9. Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. - М., 1981.
10. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань, 1982.
11. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. - Ростов-на-Дону, 1995.
12. Лизинский В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой. – М., 1996.
13. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия //Хрестоматия по педагогической психологии. - М., 1995.
14. Машарова Т.В. Учебная деятельность как фактор социального самоопределения подростка. – Киров, 1999.

- 15.Репкин В.В, Развивающее обучение и учебная деятельность. - Рига, 1992.
- 16.Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М., 1987.
- 17.Совместная деятельность. Методология. Теория. Практика. – М., 1988.
- 18.Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. - М., 1994.
- 19.Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. - М., 1989.
- 20.Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В.В. Давыдова и др. - М., 1982.
- 21.Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. - Томск, 1993.

## **Глава V. МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

В последние годы в связи с появлением в школах психологической службы стал использоваться термин «психолого-педагогическая диагностика» (как деятельность по выявлению психологических причин тех или иных проблем, трудностей в обучении и воспитании отдельных учащихся, особенностей развития их интересов и способностей и т.п.). Исследователи, возглавляемые Л.В. Занковым, отмечают, что изучение учителем развития каждого школьника является неотъемлемой функцией его деятельности, и что оно должно проводиться средствами тех учебных предметов, которые изучаются в школе. Опыт разработки диагностических средств свидетельствует, что задания, направленные на изучение у детей уровней развития мыслительных операций, наблюдательности, внимания, памяти и других познавательных процессов, вполне могут быть составлены на учебном материале.

В педагогической науке появилось представление о **диагностической функции учителя**, о дидактических тестах. По мнению ученых без диагностики стало невозможным эффективное управле-

ние дидактическим процессом, достижение оптимальных для имеющихся условий результатов. Диагностика обученности пришла на смену простому контролированию результатов усвоения знаний и умений по предмету. Наряду с диагностикой обученности школа обратилась к изучению обучаемости учащихся. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

К диагностике обучаемости учащихся, таких психических свойств, как внимание, память и др. школа обратилась сравнительно недавно, что вызвано было новой парадигмой образования, реформами в системе школьного обучения и воспитания, признанием в качестве приоритетной цели образования развитие ребенка, развитие его человеческого потенциала. Наряду с обученностью необходимым стало всестороннее изучение и контроль развития каждого школьника.

От правильного изучения сложных проблем психического развития школьника во многом зависят и оптимизация обучения, и его дифференциация, и научно обоснованная работа по профориентации учащихся. Современная школа остро нуждается в психолого-педагогической диагностике, позволяющей систематически контролировать ход и темпы развития каждого ученика, раскрывать резервы его познавательных возможностей. Поэтому именно такая диагностика как деятельность по выявлению психологических причин тех или иных проблем, трудностей в обучении и воспитании отдельных учащихся, особенностей развития их интересов и способностей и т.п. занимает в настоящее время одно из центральных мест в работе школы.

Современные инновационные процессы, охватившие все педагогические системы, не могут избежать такого важного аспекта, как мониторинг. Термин «мониторинг» стал активно использоваться в последние десять лет в связи с исследованиями в области педагогического менеджмента. Вопросы управления инновационными педагогическими системами, инновационными процессами образования возможно решить только на основе отслеживания текущих результатов. В педагогике и психологии (особенно социальной педагогике и социальной психологии) большое внимание уделяется проблемам изучения результатов обученности, воспитанности, развитости учащихся, факторов и условий, способствующих наилучшим достиже-

ниям, проблемам диагностики и др. Сегодня высшей ценностью признан человек. В сфере образования приоритеты изменились в сторону развития индивидуальности человека, его творческих способностей, нравственного и психического потенциала.

В соответствии с концепцией педагогики индивидуальности, педагогической акмеологией (Н.Ф. Вишнякова, Ю.А. Гагин, Н.В. Кузьмина) мониторинг как психолого-педагогическое явление приобретает новый объект - индивидуальность школьника и индивидуальность учителя. Важность данного направления в изучении педагогического процесса и его участников бесспорна и актуальна. Если учитель хочет успешно развивать индивидуальность каждого ребенка, то он, прежде всего, должен ориентироваться в знании о том, что такое индивидуальность, как ее можно формировать и развивать в педагогическом процессе, как можно определять изменения в индивидуальности и способствовать оптимальному варианту развития индивидуальности у каждого школьника. Наконец, учитель должен быть заинтересован в том, чтобы постоянно следить за собственным ростом, способствовать саморазвитию своей индивидуальности.

В данной главе освещается одна сторона педагогического процесса - мониторинг развития индивидуальности школьника. Основное внимание уделяется особенностям такого мониторинга: рассмотрению вопросов педагогической диагностики, то есть действиям учителя, направленным на изучение изменений в индивидуальности каждого школьника, педагогическому консилиуму, объединяющему усилия педагогов, психологов, валеологов, и являющемуся основным средством для разработки коррекционной программы развития индивидуальности.

### **5.1. Общая характеристика мониторинга**

Введение мониторинга в педагогическую теорию и практику обусловлено не только названными выше факторами, но и внедрением стандартов образования. В сознании большинства педагогических работников стандарт ассоциируется с унификацией, введением единообразия во всей педагогической жизни. Международная организация по стандартам предлагает придерживаться следующего определения «стандартизации»: установление и применение правил с целью упорядочения деятельности в определенной области на пользу и при участии всех заинтересованных сторон. Главной особенностью стандартизации является совместное взаимодействие индивидов, участников образовательного процесса, которые создают в результате этого соответствующие социальные общности. В «Российском

государственном стандарте общего образования» определены принципы стандартизации, стадии и методика разработки стандартов, цели и задачи стандартизации, выделены объекты стандартизации, определены требования к стандартам. В частности, предусмотрена Информационно-диагностическая служба (включает квалификацию знаний, медицинскую диагностику, психологическую диагностику, информационное обеспечение). Одним из способов решения многих из этих проблем, по мнению специалистов, является создание системы педагогического мониторинга.

В педагогической теории и практике накопилось немало представлений и конкретных способов получения информации о развитии отдельных сфер индивидуальности, отдельных свойств психики человека. Безусловно, имеющиеся диагностические средства могут быть применены и в мониторинге развития индивидуальности школьника. Вместе с тем следует отметить, что отслеживание количественных и качественных изменений в сферах каждого ребенка требует значительных усилий и времени, если эта задача будет решаться одним человеком. Поэтому целесообразно рассмотреть вопрос о такой организации мониторинга, которая позволила бы оптимальным способом осуществить диагностику и использование получаемой при этом информации о достижениях в развитии индивидуальности. Что же такое мониторинг и каковы особенности мониторинга развития индивидуальности?

Слово "мониторинг" происходит от лат. monitor - напоминающий, надзирающий, и в современном языке обозначает наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека. В последние годы наблюдается тенденция к расширению его толкования с выходом за пределы экологической тематики, и оно становится, по сути дела, синонимом понятий "систематическое наблюдение", "оперативное наблюдение".

С точки зрения методологов, мониторинг следует рассматривать как универсальный тип мыследеятельности, безразличный к предметному содержанию и научной специальности. О мониторинге говорят, когда в процессе какой-либо инновации постоянно отслеживаются происходящие в реальной предметной среде процессы и явления, то есть, как бы все время держится рука на пульсе с тем, чтобы тут же, немедленно включать результаты текущих наблюдений в управленческую деятельность, принимать решения о последующих шагах, как в оперативном регулировании, так и в проектировании развития. Таким образом, мониторинг предполагает выработку особых, текущих знаний о состоянии какого-либо явления с тем, чтобы определить, что обозначает данное состояние, что конкретно из этого следует и какие меры должны быть приняты.

Понятие мониторинга в некоторых отношениях близко к таким распространенным педагогическим и общенаучным понятиям, как обратная связь, рефлексия. Надо отметить, что мониторинг представляет собой более общее, существенно более развитое явление, нежели перечисленные.

**Педагогический мониторинг** - длительное слежение за какими-либо объектами или явлениями педагогической действительности. Наиболее распространенным является определение педагогического мониторинга как формы организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы с целью ее развития. На сегодняшний день именно избыточность или недостаточность и необъективность информации не позволяет принимать управленческие решения, адекватные реальному положению дел. По определению Т.А. Стефановской, педагогический мониторинг – это диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса; отслеживание его хода, результатов, перспектив развития. Таким образом, в школе основным является педагогический мониторинг, который, используя данные как психологического, так и социологического мониторинга, определяет, насколько компетентны управленческие и педагогические решения, правильны отбор и реализация педагогических и дидактических средств, учитываются индивидуальные особенности школьников и специфика их жизнедеятельности.

В одной из книг<sup>14</sup> (Шишов С.Е., Кальней В.А.) отмечается, что проблема мониторинга особенно актуальна для системы «ученик - учитель». Авторы понимают под мониторингом в данной системе совокупность непрерывно контролирующих действий, позволяющих наблюдать (и корректировать по мере необходимости) продвижение ученика от незнания к знанию. До недавних пор мониторинг в таком варианте существовал в каждой школе, в каждом классе, в деятельности каждого учителя. И это неудивительно, поскольку основная цель школы всегда была - дать знания. В связи с реформой школьного образования цели стали предметом специального исследования. Новый взгляд на цели образования отражает целостный подход к ребенку, предусматривающий не только достижения в знаниях и умениях по предметам, но и новообразования в личностной и психической сферах. В современных документах достаточно определенно формулируются требования (цели) к уровням обученности, воспитанности и развитости школьника по каждой образовательной области (учебному предмету) и ступеням образования. Это делает возможным более четкое осуществление мониторинга.

---

<sup>14</sup> Шишов, Кальней

Наиболее важным объектом мониторинга в педагогических системах всегда выступали обученность и воспитанность школьника. В процессе образования воплощение основных целей мониторинга находит свое выражение в психолого-педагогических и функциональных результатах, составляющих содержание учебного мониторинга. К психолого-педагогическим результатам относятся новообразования в структуре знаний, учебных навыков, поведении, направленности личности в системе ее отношений. К функциональным результатам - различные способы педагогического воздействия, назначение которых состоит в управлении деятельностью обучающихся. Качественной и количественной мерой оценки психолого-педагогических результатов являются нормы, эталоны, которыми задаются условия успешной учебной работы и ее желаемые результаты. Нормы определяются целями, стандартами системы и являются обязательной частью любого учебного плана или программы.

Таким образом, в рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, освещающая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. То, что конечные цели всегда не соответствуют заданным, планируемым, - ситуация обычная, но не всегда учитываемая практическими работниками образования. Задача состоит в том, чтобы правильно оценить степень, направление и причины отклонения. Мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию.

Педагогический мониторинг обеспечивает участников образовательного процесса, руководителей структур учебного заведения качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия решений, пересмотра (внесению коррективов) целевых, технологических, организационных, информационных, нормативных параметров педагогической деятельности. Объектом педагогического мониторинга являются результаты учебно-воспитательного процесса и средства, которые используются для их достижения, педагогические технологии, которые применяются для достижения планируемых целей, педагогический мониторинг направлен на непрерывное наблюдение за ходом учебно-воспитательного процесса.

Педагогический мониторинг - это целостная, многоуровневая система. Ее компоненты следующие:

- диагностический мониторинг - целенаправленный сбор информации о состоянии управляющей системы и результатах

педагогического процесса; проверка выполнения учебных программ и плана;

- мониторинг деятельности, направленный на определение усвоения учениками знаний и умений, навыков, уровня их обученности и воспитанности;
- мониторинг согласования управления - выявление затруднений учителей с целью оказания им помощи.

При проведении педагогического мониторинга целесообразно использовать как педагогические, так и психологические, социологические методы - наблюдение, анкетирование (открытое, закрытое, полужакрытое); изучение документации школы и педагогического опыта; беседы, опросы, интервью, рейтинг; самооценка; парное сравнение; экспертные методы исследования; тестирование. В целом при проведении мониторинга необходимо ориентироваться на следующие требования: адекватность, точность, своевременность, доступность, системность, непрерывность, полнота, структурированность, которые характерны для любого вида и уровня мониторинга.

Педагогический мониторинг имеет следующие основные характеристики:

его основная **цель** – контроль за учебно-воспитательным процессом, за деятельностью педагогов и учащихся с помощью таких критериев, как образование, развитие, воспитание;

его основная **функция** – получение данных о ходе педагогического процесса, о динамике его основных показателей (обученности, развитости, воспитанности), о влиянии учебно-воспитательного процесса на основные показатели;

его основные **участники** – педагоги и школьники.

Подводя итог рассмотрению сущности мониторинга, следует отметить, что выделение мониторинга развития индивидуальности школьника (так же как и других видов мониторинга) обусловлено появлением специальной задачи формирования и развития индивидуальности как одной из приоритетных задач в системе образования.

Для обеспечения эффективности мониторинга в школе важным становится ряд требований, которым должна удовлетворять обратная информация: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность для каждого уровня мониторинга. Все перечисленные требования обычно рассматриваются как свойства мониторинга. Ими определяются и различные организаци-

онные формы мониторинга. Для того чтобы мониторинг стал реальным фактором управления, он, представляя собой определенную систему деятельности, должен быть организован. Организация мониторинга связана с определением и выбором оптимального сочетания разнообразных форм, видов и способов мониторинга с учетом особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации.

В связи с задачей формирования и развития индивидуальности школьника возникает проблема разработки мониторинга, позволяющего систематически получать достоверную информацию обо всех изменениях в сферах психики под влиянием педагогического процесса и принимать обоснованные решения о коррекционных воздействиях. Что особенного в мониторинге развития индивидуальности?

Психическое развитие ребенка и формирование новообразований являются одними из основных объектов мониторинга, характерного для современного, особенно инновационного учебного заведения. В качестве основных моментов, характеризующих сущность мониторинга, отметим следующее.

Во-первых, мониторинг означает перманентное пристальное внимание к текущим процессам, сопровождающим развитие индивидуальности. При этом речь идет не столько об обычном получении информации по каналам обратной связи (проведение собственно диагностического исследования), сколько о добывании особого типа информации - такой, которая могла бы непременно помочь в совершенствовании развития индивидуальности в каждом конкретном случае. То есть речь идет о текущих процессах становления индивидуальности: отслеживании семи ее сфер, их взаимосвязи, уровне их развития, трудностей в их развитии и саморазвитии, их специфических слабых и сильных мест. Постоянный контроль за этими процессами позволяет осуществлять эффективное принятие решений по совершенствованию развития индивидуальности и тем самым предупреждать многочисленные трудности и проблемы, связанные с недостаточным развитием или деформированностью у учащихся самого процесса развития индивидуальности. Итак, одна из особенностей мониторинга развития индивидуальности заключается в том, что основное внимание направляется на процессуальные характеристики индивидуальности, то есть на особенности развития самой индивидуальности у каждого конкретного ребенка, так как процессуальная информация является гораздо более информативной и оперативной по сравнению со сведениями о конечных результатах.

Во-вторых, мониторинг развития индивидуальности школьника позволяет более эффективно определить его зону ближайшего развития (ЗБР) и дает реальную возможность для практического использования ЗБР в формировании индивидуальности. Добавим, что

для наиболее эффективного сотрудничества учителей с детьми следует точно знать процессуальные характеристики развития индивидуальности ребенка на данный момент, их сильно- и слаборазвитые сферы, что может быть полноценно отслежено с помощью мониторинга, а затем можно определить, какая конкретно помощь взрослому нужна данному ребенку.

О мониторинге развития индивидуальности школьника может идти речь только тогда, когда фиксируемые таким образом текущие процессы, то есть реальные условия становления индивидуальности ученика, рассматриваются как основа для гибкого преобразования различных сфер индивидуальности. Полноценная коррекция индивидуальности возможна, по нашему мнению, лишь тогда, когда коррекции подлежат не только сами сферы, но и вся педагогическая деятельность. Необходим "диалог проекта" с текущими процессами, их постоянное примеривание друг к другу и взаимная коррекция, за счет чего должно осуществляться полноценное развитие индивидуальности в целом.

Мониторинг предполагает не просто учет и фиксацию текущих процессов, а использование их в качестве основы для постоянного сопоставления "проекта" и реальности с поэтапным изменением и совершенствованием и того, и другого. Такое использование мониторинга, на наш взгляд, обладает достаточной значимостью, так как позволяет поставить ряд принципиально важных задач по диагностике и развитию индивидуальности; а также наметить некоторые конкретные пути их решения.

В связи со сказанным возникает вопрос: неужели мониторинг никогда раньше не применялся при изучении индивидуальности школьников и его введение представляет собой нечто новое? Конечно, нет. Работа исследователей сводилась к диагностике отдельных сфер индивидуальности, рекомендациям по коррекции какой-либо одной сферы и ожиданию результатов. Достаточно широко использовались и наблюдение, и тестирование, и лабораторные формы диагностики учащихся. Но одно дело - отдельные эпизоды и фрагменты, а другое дело - целенаправленное создание системы мониторинга в рамках изучения индивидуальности школьников, придание статуса одного из основополагающих принципов ее построения, осознанное, планомерное и систематическое его применение. Именно в таком виде - в качестве системы целостной развернутой мыследеятельности внутри процесса развития индивидуальности - психолого-педагогический мониторинг никогда не существовал и его еще только предстоит создать.

Теоретически и методологически близкими к идее мониторинга, прежде всего в плане отслеживания текущих процессов, характе-

ризирующих психическое развитие ребенка, и анализа его перспектив, являются идеи Л.С. Выготского о диагностике развития, Ю.К. Бабанского о педагогическом консилиуме и концепция К. Ингенкампа о педагогической диагностике, однако в них не представлены ни методология, ни конкретная тактика получения и использования информации о характеристиках индивидуальности.

**Модель мониторинга развития индивидуальности школьника.** Как известно, в педагогике под моделью понимают аналог педагогической системы, в которой отражаются ее компоненты и взаимодействия между ними. Модель характеризуется рядом признаков: возможностью расчленения объекта, представляемого в качестве модели, на компоненты, наличием связей между ними, наличием блоков, которые можно выявить и др. Любой сложный объект, которым, безусловно, и является мониторинг развития индивидуальности школьника, в наше время не может рассматриваться иначе как с позиций системного подхода. Нельзя не учитывать того, что эта система функционирует в деятельности. Формирование этого мониторинга происходит в деятельности психологов, педагогов, методистов, учащихся и других. Поэтому мониторинг развития индивидуальности можно представить в виде модели, включающей следующие блоки:

**диагностический мониторинг** (психологический, педагогический, медицинский, валеологический) - целенаправленный сбор информации о состоянии сфер индивидуальности каждого школьника;

**мониторинг педагогической деятельности**, направленный на определение ее влияния и возможностей в развитии целостной индивидуальности школьников, а также выявление затруднений учителей с целью оказания им помощи;

**мониторинг учебной и других видов деятельности школьников** – направлен на выяснение результатов усвоения учениками знаний и умений, навыков, уровня их обученности и воспитанности;

**аналитическая составляющая мониторинга** – направлена на анализ и рефлекссию каждым участником мониторинга совместной и своей индивидуальной деятельности.

**Диагностирующий блок** включает следующие составляющие:

- психологическую диагностику сфер индивидуальности. Цели: изучение уровня развития психических свойств. Средства: психологические средства диагностики. Ожидаемый результат: обеспечение контроля за динамикой развития сфер индивидуальности школьников;

- педагогическую диагностику сфер индивидуальности. Цели: изучение проявления психических свойств в педагогическом процессе. Средства: педагогические средства диагностики. Ожидаемый результат: обеспечение контроля за влиянием педагогического процесса на развитие индивидуальности школьников;
- психологическую и медицинскую диагностику индивидуальности. Цели: выявление уровня психического здоровья. Средства: медицинское обследование, анализ психологических, физиологических и педагогических данных. Ожидаемый результат: обеспечение контроля за состоянием психического и физического здоровья школьников;
- социальная диагностика индивидуальности. Цели: изучение уровня воспитанности школьников. Средства: социологические средства диагностики. Ожидаемый результат: обеспечение контроля за поведением школьников, проявлением сфер индивидуальности в общественной и других видах деятельности

**Мониторинг педагогической деятельности** включает мероприятия, основной функцией которых является объединение усилий участников мониторинга по сбору информации о развитии индивидуальности школьников, о деятельности членов педагогического коллектива, о результатах коррекционной работы и др. К таким мероприятиям мы относим совещания, педагогические консилиумы, конференции, публикации.

**Мониторинг учебной и других видов деятельности школьников** отражает деятельность всех участников мониторинга по прогнозированию и осуществлению коррекционных программ, основное назначение которых - в развитии слабо сформированных сфер индивидуальности, в развитии у школьников психических свойств, отстающих от возрастных норм. Вместе с этим в этот блок входит разработка методического обеспечения системы мониторинга, оказание методической помощи всем участникам мониторинга, изуче-

ние и обобщение психолого-педагогического опыта проведения мониторинговых исследований.

**Блок аналитический** – отражает ту часть мониторинга, которая отвечает за сбор, переработку и хранение информации о развитии индивидуальности школьников, а также работу по контролю и коррекции применяемых диагностических средств.

Представленная модель мониторинга развития индивидуальности отражает, во-первых, структуру и функции мониторинга и, во-вторых, особенности мониторинга, обусловленные его объектом. Реализация этой модели позволит систематически получать информацию о степени развития отдельных сфер индивидуальности, отдельных свойств и качеств психики, о развитии целостной индивидуальности и таким образом показывать направления деятельности учителя по дальнейшему совершенствованию индивидуальности школьников.

### **Модуль «Общая характеристика мониторинга»**

**Основные понятия:** мониторинг, мониторинг развития индивидуальности школьника, модель мониторинга развития индивидуальности школьника.

**Требования к усвоению понятий:**

- иметь представление о мониторинге в образовании, факторах его появления;
- знать сущность мониторинга, его отличие от диагностики;
- давать общую характеристику мониторинга развития индивидуальности школьника (основные признаки, особенности, функции).

### **Содержательный блок**

**Дидактический аспект:** мониторинг - универсальный тип мыследеятельности, обратная связь, рефлексия. **Педагогический мониторинг** - длительное слежение за какими-либо объектами или явлениями педагогической действительности; форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы с целью ее развития; это диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса; отслеживание его хода, результатов, перспектив развития. Как системное явление мониторинг имеет свои цели, объект, функции, средства, результаты и участников. Модель мониторинга разви-

тия индивидуальности школьника включает диагностический мониторинг (педагогический, психологический, валеологический и медицинский, социологический), мониторинг педагогической деятельности, мониторинг учебной и других видов деятельности учащихся, аналитический блок. Главная особенность мониторинга развития индивидуальности – выявление возможностей процесса обучения в развитии психических свойств и качеств каждого школьника.

**Психологический аспект:** мониторинг развития индивидуальности направлен на диагностику психических сфер школьника и проявления психики в процессе обучения. Его основная функция не только в определении состояния психических сфер, но и определении зоны ближайшего развития отдельных компонентов и индивидуальности в целом.

**Методический аспект:** мониторинг развития индивидуальности школьника предполагает использование комплекса средств, методов и форм работы.

#### **Задания**

1. Побеседуйте с знакомыми учителями о мониторинге и выясните их отношение к диагностической функции учителя. Определите объективные и субъективные затруднения учителей в реализации этой функции.
2. Составьте анкету для учителей с целью выяснения их отношения к педагогическому мониторингу.
3. Изобразите схематически модель мониторинга развития индивидуальности школьника.
4. Подумайте, какие еще мониторинги в образовании актуальны. Предложите свои варианты и дайте им краткую характеристику.

**Учебно-исследовательская работа** студентов по написанию рефератов, курсовых и дипломных сочинений. Возможные темы:

1. Психологическая служба в школе.
2. Изучение учителем индивидуальности школьника.
3. Диагностическая функция в деятельности учителя.

4. Педагогические средства изучения индивидуальности школьника в процессе обучения.
5. Взаимодействие учителя и школьного практического психолога как условие мониторинга развития индивидуальности школьника.

### **Контрольный блок**

#### 1. Ответьте на вопросы:

- Что такое мониторинг
- Что такое педагогический мониторинг?
- Что такое мониторинг качества образования?
- Что такое мониторинг развития индивидуальности школьника?
- Какие еще мониторинги в образовании вы знаете?
- Каковы особенности разных видов педагогического мониторинга?
- Как вы оцениваете появление в педагогической системе мониторинга?
- Какую роль играет диагностическая функция учителя в процессе обучения?
- Что представляет собой модель мониторинга развития индивидуальности школьника?
- Приходилось ли вам быть участником психологической диагностики в школе, участником мониторинга? Если да, то какое значение это имело для вас?

#### 2. Найдите педагогические ошибки и неточности:

- «педагогический мониторинг – это изучение уровней обученности, воспитанности и развитости учащихся»
- «главную информацию в мониторинге развития индивидуальности школьника дает школьный психолог»

- «важнее результатов контрольных работ ничего нет для определения состояния индивидуальности школьника».

## 5.2. Технология педагогического мониторинга

Основная идея проведения мониторинга заключается в том, чтобы обеспечить управление формированием и развитием индивидуальности школьника в процессе обучения, сделать этот процесс не стихийным, а целенаправленным и обоснованным. В соответствии с данной идеей представим далее главные **цели мониторинга**:

- получение достоверной информации о процессе и текущих результатах формирования индивидуальности каждого ребенка;
- выработка коррекционной программы педагогической и учебной деятельности, способствующей оптимальному развитию индивидуальности школьника.

Данные цели требуют решения конкретных задач, которые мы определяем для нескольких этапов.

### ***Задачи мониторинга:***

- на **первом** (подготовительном) этапе - определение объема исследования (состав учащихся, учителей, время проведения замеров и их количество); составление схемы мониторинга (график проведения замеров, обработка результатов и их интерпретация); выбор методов и форм исследования, диагностических средств, материалов для накопления информации; проведение необходимых мероприятий (совещания педагогов, психологов, валеологов и др., консультации с научными организациями и консультантами и пр.).
- на **втором** (основном) этапе - проведение массового диагностического обследования; обработка и интерпретация данных; педагогический консилиум по результатам диагностики;

- на **третьем** (заключительном) этапе - выработка рекомендаций; создание групп коррекции; планирование последующих диагностических исследований по иным, ранее не использованным в данном мониторинге методикам.

Способы осуществления мониторинга при исследовании индивидуальности подростка целесообразно разделить на две группы: 1) способы сбора информации, регистрации состояния текущих процессов; 2) способы учета полученных данных в принятии решений и выбора соответствующих коррекционных мер.

Способы сбора информации в системе мониторинга и основные требования к организации наблюдения за учениками выбираются с учетом существующих научных представлений об объекте мониторинга - индивидуальности школьника. Каждый из структурных компонентов индивидуальности (сфер) проходит свой длительный путь развития, в связи с чем можно говорить о той или иной степени их сформированности (от слабо развитых до развитых в высокой степени), а также о необходимости использования комплекса диагностирующих, развивающих и корригирующих средств мониторинга индивидуальности школьника. Как и в случае диагностики других психологических показателей, при диагностике индивидуальности в своем выборе средств мы можем остановиться на определенном их уровне. Полная диагностика требует привлечения трех типов средств:

1. Самооценочные анкеты с прямыми вопросами, на которые отвечают ученики (обработку производит педагог, психолог или валеолог).
2. Объективные тесты (собственно психологическая диагностика, осуществляемая психологом).
3. Экспертные оценки (осуществляются педагогами с помощью методов педагогической диагностики).

При выборе совокупности методов изучения индивидуальности необходимо в максимальной мере учесть такие требования: 1) проводить изучение школьников комплексом разнообразных методик, которые позволили бы получить многоплановую информацию о всех сферах индивидуальности, а также сопоставить полученные данные; 2) сочетать изучение семи сфер с выделением в них доминирующих, которые ярко характеризуют сильные и перспективные качества, и слабо развитых сфер; 3) рассматривать взаимосвязи и взаимозависимости сфер индивидуальности; 4) получать информацию из взаимопроверяющих источников.

Информация должна отражать состояние каждой сферы индивидуальности, при этом важность, прежде всего, имеет информация, отражающая, во-первых, возрастные особенности развития определенной сферы (или ее компонента), и, во-вторых, ее сильные и слабые стороны. Покажем это на примере возрастных особенностей подростка. К наиболее значимым и нуждающимся в изучении психическим свойствам и качествам подростка, которые ему необходимо преодолеть в себе или развить в учебной деятельности, следует отнести:

в *интеллектуальной сфере* - устойчивость внимания, логические способы запоминания, теоретическое мышление, креативность мышления, критичность мышления, познавательные умения;

в *мотивационной сфере* - мотивацию учения (познавательная потребность, мотив престижа), мотивацию общения (мотив учебного сотрудничества), мотивацию конфликта (мотив избегания конфликта);

в *эмоциональной сфере* – тревожность, самооценку;

в *предметно-практической сфере* - умения учиться, общие способности (обучаемость) и специальные способности;

в *волевой сфере* - умение доводить начатое дело до конца, целеустремленность;

в *сфере саморегуляции* - учебную рефлексия, самоконтроль, умение регулировать свое поведение и отношение;

в *экзистенциальной сфере* - позицию субъекта в учебной деятельности, жизненную позицию («принца», «лягушек»).

Рассмотрим названные компоненты сфер индивидуальности подробнее и покажем, как можно их изучать и оценивать.

Для осуществления психологической диагностики используются тесты, которыми каждый школьный психолог может воспользоваться по своему усмотрению и согласованию с педагогами, чтобы определить оптимальный набор диагностических средств, предусматривающий распределение их на те, что будет использовать психолог, и те, которыми воспользуется педагог. Ниже рассматривается педагогическая диагностика сфер индивидуальности подростка.

**Интеллектуальная сфера.** Изучение этой сферы (особенностей развития внимания, памяти, мышления, воображения) осуществляет в основном школьный психолог с помощью специальных тестов. Каждый учитель на основании своих наблюдений, анализа учебной деятельности школьников имеет также свое собственное представление о конкретном проявлении познавательных процессов каждого подростка. Важность этих представлений в том, что учителя-предметники могут дать разную характеристику этой сферы или ее отдельных компонентов у одного и того же ученика, что может

объясняться разным отношением школьника к учебным предметам. Такое различие имеет определенное значение для согласования во время консилиума общей оценки уровня развития и выработки коррекционных действий. Во время консилиума могут возникать разногласия в оценках развития и других сфер - это естественно. Смысл консилиума в том и состоит, чтобы учесть разные мнения и привести их либо к единому выражению, либо к механическому объединению.

Педагогическая программа целенаправленного изучения интеллектуальной сферы подростка может включать следующее:

#### ***Анкета для учащегося***

1. Любишь ли ты трудные задания, когда надо думать над своими действиями? (Да, нет, по отдельным предметам).

2. Всегда ли тебе понятно объяснение нового материала на уроке? (Да, нет, иногда).

3. Бывает ли так, что ты догадываешься раньше других, как надо действовать, что делать и т.д.? (Да, нет, иногда).

4. Можешь ли ты оценить свои рассуждения - насколько они верны? (Да, нет, затрудняюсь).

5. Хотелось бы тебе самостоятельно думать над новыми текстами, решениями новых задач, разработкой проектов и т.д.? (Да, нет).

#### ***Схема анализа учебной деятельности и ее продуктов***

В процессе наблюдения за проявлением познавательных процессов учащегося (во время урока, воспитательного мероприятия и др.) педагог может ориентироваться на следующие внешние признаки: постановка вопросов, активное участие в обсуждении изучаемого материала, критические высказывания по существу изучаемого материала, осмысленный взгляд, сосредоточенное выполнение учебных действий, ответы на вопросы учителя, самостоятельность действий, участие в коллективном поиске нового знания, предложения иных способов работы, правильные результаты выполнения заданий.

Важно получить представление о том, каковы особенности внимания учащегося (какой вид внимания преобладает, является ли оно устойчивым, подвержено ли внимание внешним воздействиям, зависит ли оно от учебного предмета и т.д.); какой тип памяти более развит (зрительная память или слуховая), какими мнемическими действиями учащийся владеет (группировка, планирование, классификация, аналогия, опорные пункты, мнемотехнические приемы); как развито воображение.

В процессе анализа ответов учащегося, его письменных работ педагог может ориентироваться на следующие признаки познава-

тельной деятельности: выполнение мыслительных операций, критические суждения, инициатива, высказывание гипотез, их доказательство, решение проблем.

**Мотивационная сфера** подростка изучается с трех сторон: 1) мотивация учения; 2) мотивация общения; 3) мотивация конфликта. В мотивации учения важно выяснить состояние познавательной потребности и познавательного интереса как ведущего мотива в учебной деятельности. В мотивации общения важную роль в подростковом возрасте играет стремление к учебному сотрудничеству, общению как способу познания. Мотивация конфликта представляет интерес с точки зрения наличия или отсутствия стремлений ученика к девиантному поведению (стремлений нарушать правила поведения, использовать обидные высказывания и пр.).

Педагогическая диагностика мотивационной сферы предусматривает наблюдение за учащимися, в процессе которого учитель отмечает, проявляет ли учащийся: заинтересованность в получении знаний (или положительной отметки), стремление высказать свое мнение, свою оценку, добавить к ответу, желание работать у доски, желание действовать самостоятельно, познавательную потребность, стремление к достижению поставленной цели, желание быть лидером, стремление к коллективному общению и др.

Длительные наблюдения позволяют определить (хотя бы примерно) уровень активности учащегося, отражающий те или иные мотивационные состояния в учебной деятельности:

*первый* - полная пассивность (отсутствие положительных мотивационных состояний);

*второй* - учащийся с трудом входит в работу, отвлекается по любому поводу (мотивационные состояния носят непроизвольный характер);

*третий* - учащийся работает легко, на отвлекающие факторы не реагирует, хотя и замечает их (стремления, заинтересованность и другие мотивационные состояния четко просматриваются);

*четвертый* - полная увлеченность учением, не замечает отвлекающих факторов (явно выраженный познавательный интерес);

*пятый* - учащийся высказывает инициативные предложения, организует себя и других на активный поиск новых знаний, проявляет полную самостоятельность и независимость (познавательная потребность).

**Эмоциональная сфера.** Педагогическая диагностика может быть осуществлена с целью изучения эмоциональных состояний подростков

**Анкета для учащихся**

(При ответе подчеркни нужное и дополни)

Испытываешь ли ты страх в школе? А дома? На улице?

А что, по твоему, является причиной твоих волнений, беспокойств в школе (неподготовленность к урокам, строгость учителя, отношение одноклассников)? Что еще?

Стремишься ли побороть волнение при ответе на уроке, во время контрольной, экзамена и др.? Да, нет, иногда (каким образом?).

Что помогает тебе справиться с волнением? Можешь привести пример?

Хотелось бы тебе избавиться от страхов, тревожности, волнений? Да, нет.

Педагогическая диагностика на выявление тревожности школьника в процессе обучения предусматривает наблюдение. Внешние признаки: учащийся молча, подавленно (наклонив голову, или устремив свой взгляд в сторону) сидит в одной позе, может, наоборот, ерзать на своем месте, проявлять беспокойство (глаза бегают, руки не могут найти себе места, дергает соседа и т.п.), при ответе волнуется, сбивается, краснеет, бледнеет, заикается, руки трясутся, может замолчать и не отвечать ни при каких обстоятельствах. При изучении тревожности учитель стремится определить, насколько она выражена у подростка (постоянная или ситуативная, кратковременная или длительная, сильная или слабая).

**Волевая сфера.** Ее изучение проводится в основном педагогами с помощью самих учащихся.

Учитель в процессе наблюдения за учащимися может ориентироваться на следующие внешние признаки: напряженная, сосредоточенная поза подростка при работе, перевод внимания с отвлекающих факторов на нужный объект, отказ от помощи со стороны, обращение к учителю или еще кому-то за разъяснениями и уточнениями, неоднократное возвращение к прерванной работе. В ходе наблюдений важно установить, всегда ли подросток проявляет волевые качества (насколько устойчивыми являются волевые процессы).

#### ***Анкета для учащегося***

Ставишь ли ты перед собой цели в жизни, в учении и т.д.? Да, нет, иногда.

Стремишься ли к достижению целей в учении? Да, нет.

Испытываешь ли ты трудности в учении? Если да, то как ты их преодолеваешь?

Обращаешься ли за помощью к окружающим? Да, нет, иногда.

Вырабатываешь ли волю у себя? Да, нет.

**Предметно-практическая сфера.** Педагогическая диагностика нацелена на выявление сильных и слабых компонентов этой сфе-

ры. Педагог в процессе наблюдения и анализа деятельности учащегося стремится определить следующее:

развита ли учебная деятельность (умение ставить цели в учении, планировать свою работу, выбирать способы, осуществлять учебные и практические действия, самоконтроль и самооценку своих действий);

развиты ли познавательные способности (видеть проблему, высказывать гипотезу и др.);

насколько подросток дисциплинирован, организован, последователен, уверен в себе, использует ли эти качества в общении с одноклассниками;

проявляет ли подросток специальные способности (какие?).

#### ***Анкета для учащегося***

Какая деятельность тебе больше нравится: когда воспринимаешь готовое или когда самостоятельно добываешь новое знание?

Легко ли даются тебе сравнение, анализ, классификация, обобщение? Да, нет.

Чем ты любишь заниматься в свободное время?

Хотел бы ты использовать свои увлечения на уроках для одноклассников?

В какой деятельности ты чувствуешь себя более уверенно? В решении математических задач, чтении стихотворений и т.д.

Легко ли тебе удастся разрешать затруднительные ситуации в учении, в общении, в спорте и др.?

Как ты оцениваешь свои познавательные способности? Высоко, средне, низко.

**Сфера саморегуляции** у подростка изучается в основном с целью выяснения рефлексивных процессов и способности управлять своими состояниями.

Педагогическая диагностика предусматривает наблюдения за учащимися. Внешние признаки проявления регулятивных процессов: подросток контролирует свои действия, оценивает их, исправляет свои ошибки, интересуется действиями других учащихся, может найти ошибки у других учеников и предложить способы их исправления, объясняет свои действия, называет причины (мотивы) исправлений.

#### ***Анкета для учащегося***

Замечаешь ли ты у себя ошибки или недочеты в работе?

Всегда ли ты контролируешь себя, свои действия, свое отношение к другим ученикам, учителям, родителям?

Стремишься ли ты изменить что-то в себе в определенных ситуациях?

Удается ли тебе регулировать свои чувства (например, сдерживать себя, несмотря на обиду)?

Хотел бы ты научиться управлять собой?

**Экзистенциальная сфера** изучается с целью выяснения позиции подростка, которую он занимает в учебной и других видах деятельности и в жизни.

Педагогическая диагностика направлена на выяснение позиции подростка в учебной деятельности. В процессе наблюдения во время уроков и других занятий учитель определяет, проявляет ли ученик самостоятельность и независимость в педагогических ситуациях. Если школьник выполняет учебные действия только после указаний учителя, то он занимает позицию обучаемого, является объектом педагогической деятельности. В случаях, когда школьник участвует в обсуждении предстоящей работы, предлагает свои подходы к ее осуществлению, убеждает в своей правоте, отстаивает свое мнение, может наперекор другим действовать в одиночку, он занимает позицию обучающегося, является субъектом учебной деятельности.

#### ***Анкета для учащегося***

1. Бывает ли так, что ты хотел бы по-своему выполнить задание, а не так, как предлагает учитель? Да, нет.

2. Стремишься ли ты предложить свой вариант решения задачи, выполнения задания? Да, нет.

3. Приносила ли тебе удовлетворение работа, выполненная по собственному плану? Да, нет.

4. Принимаешь ли ты участие в обсуждении предстоящей работы? Да, нет.

5. Как ты относишься к тем одноклассникам, которые поступают самостоятельно, независимо в учебной деятельности? Уважаю, завидую им, не одобряю.

6. Хотел бы ты стать свободным в выборе своих учебных занятий?

7. Есть ли причины, мешающие тебе стать свободным в учении? Назови их.

Результаты психологической и педагогической диагностики сначала обрабатываются, а затем обобщаются. Для фиксации и обработки всех полученных данных о развитии сфер индивидуальности можно воспользоваться разными способами, например, представленной ниже шкалой (см.: таблицу 11).

Таблица 11

#### Шкала оценок сфер индивидуальности

| Характеристика | Оценка | Характеристика |
|----------------|--------|----------------|
|----------------|--------|----------------|

| Характеристика                                                | Оценка                                | Характеристика                                                  |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| <b>Интеллектуальная сфера</b>                                 |                                       |                                                                 |
|                                                               | <i><b>Мышление</b></i>                |                                                                 |
| Творческое                                                    | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Репродуктивное                                                  |
| Теоретическое                                                 | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Эмпирическое                                                    |
| Дивергентное                                                  | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Конвергентное                                                   |
| Саногенное                                                    | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Патогенное                                                      |
|                                                               | <i><b>Качества ума</b></i>            |                                                                 |
| Сообразительный                                               | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Несообразительный                                               |
| Гибкий                                                        | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Негибкий                                                        |
| Критичный                                                     | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Некритичный                                                     |
| Самостоятельный                                               | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Несамостоятельный                                               |
|                                                               | <i><b>Познавательные процессы</b></i> |                                                                 |
| Внимательный                                                  | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Невнимательный                                                  |
| Богатое воображение                                           | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Бедное воображение                                              |
| Хорошая память                                                | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Плохая память                                                   |
| Безошибочность восприятия                                     | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Плохое опознание                                                |
|                                                               | <i><b>Мыслительные Навыки</b></i>     |                                                                 |
| Хорошо вычленяет                                              | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Плохо вычленяет                                                 |
| Хорошо сличает                                                | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Плохо сличает                                                   |
| Хорошо анализирует                                            | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Плохо анализирует                                               |
| Хорошо владеет синтезом                                       | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Плохо владеет синтезом                                          |
|                                                               | <i><b>Познавательные Умения</b></i>   |                                                                 |
| Умеет поставить вопрос                                        | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Не умеет поставить вопрос                                       |
| Умеет сформулировать проблему                                 | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Не умеет сформулировать проблему                                |
| Умеет доказывать                                              | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Не умеет доказывать                                             |
| Умеет делать выводы                                           | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Не умеет делать выводы                                          |
| Умеет применять знания в любой ситуации                       | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Умеет применять знания только по образцу                        |
|                                                               | <i><b>Умения учиться</b></i>          |                                                                 |
| Умения писать, читать, делать записи, конспектировать развиты | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Умения писать, читать, делать записи, конспектировать неразвиты |
| Умеет выделять главное                                        | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Не умеет выделять главное                                       |
| Умеет планировать                                             | 9 8 7 6 5 4 3 2 1                     | Не умеет планировать                                            |

| Характеристика                                                      | Оценка                         | Характеристика                                                         |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Развит самоконтроль                                                 | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Не развит самоконтроль                                                 |
|                                                                     | <b>Мотивационная<br/>Сфера</b> |                                                                        |
| Развита мотивация учения                                            | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Не развита мотив. Учения                                               |
| Развита мотивация достижения                                        | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Не развита мотивация достижения                                        |
| Развита мотивация аффилиации                                        | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Не развита мотивация аффилиации                                        |
| Развита конструктивная мотивация конфликта                          | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Деструктивная мотивация конфликта                                      |
|                                                                     | <b>Эмоциональная<br/>сфера</b> |                                                                        |
| Развиты навыки управления своими чувствами                          | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Не развиты навыки управления своими чувствами                          |
| Адекватная самооценка                                               | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Не адекватная самооценка                                               |
| Низкая тревожность                                                  | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Высокая тревожность                                                    |
|                                                                     | <b>Волевая сфера</b>           |                                                                        |
| Решительный                                                         | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Нерешительный                                                          |
| Настойчивый                                                         | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Уступчивый                                                             |
| Целеустремленный                                                    | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Разбрасывающийся                                                       |
| Смелый                                                              | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Робкий                                                                 |
| Упорный                                                             | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Упрямый                                                                |
|                                                                     | <b>Сфера<br/>Саморегуляции</b> |                                                                        |
| Самокритичный                                                       | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Не самокритичный                                                       |
| Совестливый                                                         | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Бессовестный                                                           |
| Добросовестный                                                      | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Небрежный                                                              |
| Способен контролировать и управлять своими состояниями и поведением | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Не способен контролировать и управлять своими состояниями и поведением |
| Владеет способами релаксации                                        | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Не владеет способами релаксации                                        |
| Свободен в выборе целей и средств жизнедеятельности                 | 9 8 7 6 5 4 3 2 1              | Не свободен в выборе целей и средств жизнедеятельности                 |
|                                                                     | <b>Предметно-практическая</b>  |                                                                        |

| Характеристика                                         | Оценка                        | Характеристика                               |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------------------|
|                                                        | <i>сфера</i>                  |                                              |
| Развиты общие способности                              | 9 8 7 6 5 4 3 2 1             | Не развиты общие способности                 |
| Развиты специальные способности                        | 9 8 7 6 5 4 3 2 1             | Не развиты специальные способности           |
| Развиты профессиональные способности                   | 9 8 7 6 5 4 3 2 1             | Не развиты профессиональные способности      |
| Работоспособный                                        | 9 8 7 6 5 4 3 2 1             | Низкая работоспособность                     |
|                                                        | <i>Экзистенциальная сфера</i> |                                              |
| Наличие жизненной позиции “принца”                     | 9 8 7 6 5 4 3 2 1             | Наличие позиции “лягушки”                    |
| Наполненность смысла жизни (как жить, кем быть и пр.)  | 9 8 7 6 5 4 3 2 1             | Неопределенность смысла жизни                |
| Справедливый                                           | 9 8 7 6 5 4 3 2 1             | Несправедливый                               |
| Проявляет субъектную позицию в педагогическом процессе | 9 8 7 6 5 4 3 2 1             | Является объектом педагогических воздействий |
| Способен “проектировать” себя                          | 9 8 7 6 5 4 3 2 1             | Не способен “проектировать” себя             |

Каждый участник диагностики (школьный психолог, учитель, классный руководитель и др.) находит в этой шкале соответствующие его материалам показатели и отмечает степень проявления тех или иных сторон индивидуальности конкретного подростка (обводит кружочком подходящую цифру). При этом у каждого отметки могут быть не в каждой строке, а только в тех, по которым он получил информацию. Обработку и обобщение результатов диагностики можно делать и другим способом – отмечать конкретные проявления сфер индивидуальности не в баллах или уровнях, а словесно, или с помощью условных знаков («+», «-», «средн», «?», «+!», «-!»). Затем проводится педагогический консилиум (см. следующий параграф 5.3.), на котором результаты обобщаются (согласовываются) и заносятся в «Характеристику сфер индивидуальности учащегося» в виде произвольной таблицы.

Обобщенная информация о процессуальной стороне мониторинга представлена ниже в таблице 12.

Таблица 12

### Способы получения информации о развитии индивидуальности школьников

| Должность участников мониторинга  | Средства получения информации                                                    | Способы получения информации                                               | Формы работы                                               | Основная функция                                                                                                                        |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Представитель администрации школы | Специальные программы, схемы и т.п.                                              | Наблюдение за уроками, внеклассными мероприятиями и др.; Анализ документов | Посещение уроков и пр., совещания                          | Контроль за осуществлением мониторинга, координация действий его участников                                                             |
| Учитель                           | Анкеты, схемы наблюдения за учащимися, продукты учебной деятельности             | Анкетирование, беседы, анализ учебных работ и ответов                      | Уроки и внеурочные мероприятия по предмету                 | Педагогическая диагностика, реализация возможностей учебно-воспитательного процесса в диагностике и коррекции развития индивидуальности |
| Классный руководитель             | Схемы наблюдения и сбора информации, результаты диагностики психолога и учителей | Анализ и обобщение накопленной информации                                  | Совещания с учителями, психологом и др.                    | Руководство педагогическим консилиумом, координация диагностической и коррекционной программ                                            |
| Психолог                          | Психологические тесты, схемы наблюдения за учебной деятельностью и пр.           | Тестирование, анкетирование, беседы, наблюдение                            | Индивидуальная и групповая работа с детьми и их родителями | Психологическая диагностика                                                                                                             |
| Валеолог                          | Специальные схемы наблюдения за педагогическим про-                              | Наблюдение, беседы, медицинское обследование                               | Индивидуальная работа с детьми                             | Участие в педагогическом консилиуме и выработке коррекционной                                                                           |

| Должность участников мониторинга | Средства получения информации                                                      | Способы получения информации      | Формы работы                   | Основная функция                                                        |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
|                                  | цессом, карты здоровья                                                             |                                   |                                | программы                                                               |
| Социолог                         | Специальные схемы наблюдения за педагогическим процессом, за поведением школьников | Анкетирование, беседы, наблюдение | Индивидуальная работа с детьми | Участие в педагогическом консилиуме и выработке коррекционной программы |

Осуществление мониторинга проходит несколько этапов, которые выделяются в определенной степени условно, поскольку в конкретных условиях действия участников мониторинга приобретают свою последовательность, сочетание и пр. Рассмотрим кратко содержание этапов мониторинга.

Первый этап выделяется как подготовительный, в течение которого члены педагогического коллектива анализируют состав учащихся в классе и выясняют, какие группы школьников по уровню и особенностям развития индивидуальности в нем находятся. Это предварительная оценка индивидуальности школьников, которая дается на основе сложившихся у учителей представлений. Основное внимание обращается на тех учащихся, которые составляют группу риска (у них слабо развиты отдельные компоненты сфер, отдельные сферы или индивидуальность в целом). В дальнейшем такие школьники и будут являться объектами оперативного мониторинга (осуществляемого систематически – ежедневно, ежеурочно и т.д.).

В зависимости от степени развитости индивидуальности школьников определяются свойства и качества психики, которые будут подвергаться отслеживанию, согласовываются сроки проведения замеров и т.д. Результатом работы педагогического коллектива на этом этапе является схема мониторинга, отражающая график проведения замеров, осуществляемых учителями, классными руководителями, школьным психологом и др., и способы обработки получаемого эмпирического материала (см. таблицу 13).

Таблица 13

**План мероприятий по мониторингу развития индивидуальности школьников**

| <b>Сроки</b> | <b>учитель</b>                                                                                                                                                                | <b>класс-<br/>ный ру-<br/>ководи-<br/>тель</b>                                                                                    | <b>Школь-<br/>ный<br/>психолог</b>                                                                                                                                               | <b>Валео-<br/>лог</b>                                                                                                                            | <b>социолог</b>                                                                                                                   | <b>общие меро-<br/>приятия</b>                                                                                                                                |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| август       | анализ<br>процесса<br>и резуль-<br>татов<br>учебной<br>деятель-<br>ности<br>учащих-<br>ся, со-<br>ставле-<br>ние<br>предва-<br>ритель-<br>ного<br>списка<br>группы<br>«риска» | анализ<br>характе-<br>ристик<br>учащих-<br>ся, со-<br>ставле-<br>ние<br>предва-<br>ритель-<br>ного<br>списка<br>группы<br>«риска» | анализ<br>имею-<br>щихся<br>данных<br>психоло-<br>гической<br>диагно-<br>стики<br>учащих-<br>ся, со-<br>ставле-<br>ние пре-<br>дварите-<br>льного<br>списка<br>группы<br>«риска» | Анализ<br>медицин-<br>ских по-<br>казателей<br>учащих-<br>ся, со-<br>ставле-<br>ние<br>предва-<br>ритель-<br>ного<br>списка<br>группы<br>«риска» | анализ<br>характе-<br>ристик<br>учащих-<br>ся, со-<br>ставле-<br>ние<br>предва-<br>ритель-<br>ного<br>списка<br>группы<br>«риска» | предваритель-<br>ный педагоги-<br>ческий конси-<br>лиум (состав-<br>ление графика<br>замеров и ос-<br>новных направ-<br>лений коррек-<br>ционной рабо-<br>ты) |
| Сентябрь     | наблю-<br>дение за<br>адапта-<br>цией<br>учащих-<br>ся, под-<br>бор диа-<br>гности-<br>ческих<br>средств                                                                      | наблю-<br>дение за<br>адапта-<br>цией<br>учащих-<br>ся, их<br>межлич-<br>ностны-<br>ми отно-<br>шениями                           | Наблю-<br>дение за<br>психоло-<br>гической<br>адапта-<br>цией<br>учащихся                                                                                                        | Наблю-<br>дение за<br>физиоло-<br>гической<br>адапта-<br>цией де-<br>тей                                                                         | знаком-<br>ство с<br>семьями<br>детей                                                                                             | составление<br>плана работы<br>на учебный год                                                                                                                 |
| октябрь      | педаго-<br>гическая<br>диагно-<br>стика тех<br>сфер ин-<br>дивиду-<br>альности<br>, которые<br>возмо-<br>жно диа-<br>гности-<br>ровать на                                     | педаго-<br>гическая<br>диагно-<br>стика<br>индиви-<br>дуально-<br>сти уча-<br>щихся<br>своего<br>класса                           | Психоло-<br>гическая<br>диагно-<br>стика<br>индиви-<br>дуально-<br>сти уча-<br>щихся                                                                                             | Проведение за-<br>меров<br>физиче-<br>ского со-<br>стояния<br>детей                                                                              | сбор ин-<br>форма-<br>ции о се-<br>мьях де-<br>тей                                                                                | проведение<br>научно- мето-<br>дических семи-<br>наров для педа-<br>гогов                                                                                     |

| <b>Сроки</b> | <b>учитель</b>                                                                                                                    | <b>класс-<br/>ный ру-<br/>ководи-<br/>тель</b>                                                       | <b>Школь-<br/>ный<br/>психолог</b>                                                                        | <b>Валео-<br/>лог</b>                                              | <b>социолог</b>                                                        | <b>общие меро-<br/>приятия</b>                                                                                              |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | своем<br>предмете                                                                                                                 |                                                                                                      |                                                                                                           |                                                                    |                                                                        |                                                                                                                             |
| ноябрь       | подго-<br>товка<br>таблиц с<br>обоб-<br>щенной<br>характе-<br>ристикой<br>учащихся<br>к педаго-<br>гическо-<br>му кон-<br>силиуму | подго-<br>товка ха-<br>рактери-<br>стик к<br>педаго-<br>гическо-<br>му кон-<br>силиуму               | Оформ-<br>ление<br>психоло-<br>гических<br>характе-<br>ристик<br>индиви-<br>дуально-<br>сти уча-<br>щихся | Оформ-<br>ление<br>отчетов о<br>здоровье<br>учащихся               | подго-<br>товка от-<br>четов к<br>консили-<br>уму                      | проведение<br>предсоветов и<br>совещаний по<br>подготовке к<br>консилиуму                                                   |
| декабрь      | участие в<br>педаго-<br>гическом<br>консили-<br>ума                                                                               | проведе-<br>ние педа-<br>гогиче-<br>ского<br>консили-<br>ума                                         | участие в<br>консили-<br>уме                                                                              | Участие<br>в конси-<br>лиуме                                       | участие в<br>консили-<br>уме                                           | проведение<br>консилиума                                                                                                    |
| январь       | подго-<br>товка к<br>педаго-<br>гической<br>коррек-<br>ционной<br>работе с<br>учащи-<br>мися<br>«группы<br>риска»                 | педаго-<br>гическая<br>коррек-<br>ционная<br>програм-<br>ма с<br>учащи-<br>мися<br>«группы<br>риска» | Состав-<br>ление<br>психоло-<br>гической<br>коррек-<br>ционной<br>програм-<br>мы для<br>«группы<br>риска» | Замеры<br>физиче-<br>ских по-<br>казателей<br>здоровья<br>учащихся | социаль-<br>ная под-<br>держка<br>неблаго-<br>получ-<br>ных се-<br>мей | проведение<br>научно- мето-<br>дической кон-<br>ференции «Мо-<br>ниторинг раз-<br>вития индиви-<br>дуальности<br>школьника» |
| Февраль      | проведе-<br>ние кор-<br>рекцион-<br>ной ра-<br>боты                                                                               | проведе-<br>ние кор-<br>рекцион-<br>ной ра-<br>боты                                                  | Проведение кор-<br>рекцион-<br>ных за-<br>нятий                                                           | Проведение бесед<br>и кон-<br>сультаций с ро-<br>дителями          | социаль-<br>ная под-<br>держка<br>неблаго-<br>получ-<br>ных се-<br>мей | проведение<br>плановых педа-<br>гогических со-<br>ветов и научно-<br>методических<br>объединений                            |
| Март         | коррек-                                                                                                                           | коррек-                                                                                              | Проведение                                                                                                | Проведение                                                         | социаль-                                                               | заседания ка-                                                                                                               |

| <b>Сроки</b> | <b>учитель</b>                                                                                                                             | <b>класс-<br/>ный ру-<br/>ководи-<br/>тель</b>                                    | <b>Школь-<br/>ный<br/>психолог</b>                                                                                                                                                                         | <b>Валео-<br/>лог</b>                                                                                                                     | <b>социолог</b>                                                                                                                                 | <b>общие меро-<br/>приятия</b>                              |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
|              | ционная<br>работа                                                                                                                          | ционная<br>работа                                                                 | ние кор-<br>рекцион-<br>ных за-<br>нятий                                                                                                                                                                   | ние бесед<br>и кон-<br>сульта-<br>ций с<br>учителя-<br>ми                                                                                 | ная под-<br>держка<br>неблаго-<br>получ-<br>ных се-<br>мей                                                                                      | федр                                                        |
| апрель       |                                                                                                                                            |                                                                                   |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                           |                                                                                                                                                 | проведение от-<br>крытых уроков<br>по теме мони-<br>торинга |
| Май          | проведе-<br>ние до-<br>полни-<br>тельного<br>обследо-<br>вания<br>«группы<br>риска»<br>(выясне-<br>ние ре-<br>зультатов<br>коррек-<br>ции) | дополни-<br>тельная<br>диагно-<br>стика<br>учащихся<br>«группы<br>риска»          | Проведение до-<br>полни-<br>тельного<br>психоло-<br>гическо-<br>го обследо-<br>вания<br>учащихся<br>«группы<br>риска» с<br>целью<br>определе-<br>ния<br>эффек-<br>тивности<br>коррек-<br>ционной<br>работы | Осу-<br>ществле-<br>ние за-<br>меров<br>физиче-<br>ских по-<br>казателей<br>и подго-<br>товка до-<br>кумента-<br>ции к<br>консили-<br>уму | сбор ин-<br>форма-<br>ции у<br>классных<br>руково-<br>дителей,<br>органи-<br>заторов<br>внеклас-<br>сной и<br>вне-<br>школь-<br>ной ра-<br>боты | проведение от-<br>крытых уроков                             |
| Июнь         | Подго-<br>товка и<br>участие в<br>педаго-<br>гическом<br>консили-<br>уме                                                                   | подго-<br>товка и<br>проведе-<br>ние педа-<br>гогиче-<br>ского<br>консили-<br>ума | Подго-<br>товка к<br>консили-<br>уму                                                                                                                                                                       | Участие<br>консили-<br>уме                                                                                                                | участие в<br>консили-<br>уме                                                                                                                    | проведение<br>консилиума                                    |

На первом (подготовительном) этапе осуществляется также выбор методов и форм исследования, диагностических средств, материалов для накопления информации, которые по ходу проведения мониторинга могут корректироваться, дополняться, заменяться другими и пр. На этом же этапе осуществляется проведение необходимых мероприятий (совещаний педагогов, психологов, валеологов и др., консультаций с научными организациями и консультантами и пр.).

На втором (основном) этапе проводится массовое диагностическое обследование; обработка и интерпретация данных; консилиум по результатам диагностики.

На третьем (заключительном) этапе осуществляются выработка рекомендаций; создание групп коррекции; планирование последующих диагностических исследований по иным, ранее не использованным в данном мониторинге методикам.

Ниже представлен пример характеристики развития индивидуальности подростка (таблица 14) и рекомендаций по коррекции.

Таблица 14

**Характеристика индивидуальности учащегося Сергея П.  
(первый вариант)**

| Характеристика                | Оценка                                | Характеристика     |
|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------|
| <b>Интеллектуальная сфера</b> |                                       |                    |
|                               | <i><b>Мышление</b></i>                |                    |
| Творческое                    | 9 8 7 6 5 <u>4</u> 3 2 1              | Репродуктивное     |
| Теоретическое                 | 9 8 7 6 5 4 <u>3</u> 2 1              | Эмпирическое       |
| Дивергентное                  | 9 8 7 6 5 <u>4</u> 3 2 1              | Конвергентное      |
| Саногенное                    | 9 8 7 <u>6</u> 5 4 3 2 1              | Патогенное         |
|                               | <i><b>Качества ума</b></i>            |                    |
| Сообразительный               | 9 <u>8</u> 7 6 5 4 3 2 1              | Несообразительный  |
| Гибкий                        | 9 8 7 6 <u>5</u> 4 3 2 1              | Негибкий           |
| Критичный                     | 9 8 7 6 5 4 <u>3</u> 2 1              | Некритичный        |
| Самостоятельный               | 9 8 7 6 5 <u>4</u> 3 2 1              | Несамостоятельный  |
|                               | <i><b>Познавательные процессы</b></i> |                    |
| Внимательный                  | 9 8 7 6 5 4 3 <u>2</u> 1              | Невнимательный     |
| Богатое воображение           | 9 8 <u>7</u> 6 5 4 3 2 1              | Бедное воображение |
| Хорошая память                | 9 8 7 6 <u>5</u> 4 3 2 1              | Плохая память      |
| Безошибочность восприятия     | 9 8 7 6 <u>5</u> 4 3 2 1              | Плохое опознание   |
|                               | <i><b>Мыслительные навыки</b></i>     |                    |
| Хорошо вычленяет              | 9 8 7 <u>6</u> 5 4 3 2 1              | Плохо вычленяет    |

| <b>Характеристика</b>                                          | <b>Оценка</b>                       | <b>Характеристика</b>                                            |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Хорошо сличает                                                 | 9 8 <u>7</u> 6 5 4 3 2 1            | Плохо сличает                                                    |
| Хорошо анализирует                                             | 9 8 7 <u>6</u> 5 4 3 2 1            | Плохо анализирует                                                |
| Хорошо владеет синтезом                                        | 9 8 7 6 <u>5</u> 4 3 2 1            | Плохо владеет синтезом                                           |
|                                                                | <b><i>Познавательные умения</i></b> |                                                                  |
| Умеет поставить вопрос                                         | 9 8 7 6 5 <u>4</u> 3 2 1            | Не умеет поставить во-прос                                       |
| Умеет сформулировать проблему                                  | 9 8 7 6 <u>5</u> 4 3 2 1            | Не умеет сформулиро-вать проблему                                |
| Умеет доказывать                                               | 9 8 7 6 5 <u>4</u> 3 2 1            | Не умеет доказывать                                              |
| Умеет делать выводы                                            | 9 8 7 6 <u>5</u> 4 3 2 1            | Не умеет делать выводы                                           |
| Умеет применять знания в любой ситуации                        | 9 8 7 6 5 <u>4</u> 3 2 1            | Умеет применять знания только по образцу                         |
|                                                                | <b><i>Умения учиться</i></b>        |                                                                  |
| Умения писать, читать, делать записи, конспекти-ровать развиты | 9 8 7 6 <u>5</u> 4 3 2 1            | Умения писать, читать, делать записи, конспек-тировать неразвиты |
| Умеет выделять главное                                         | 9 8 7 6 5 <u>4</u> 3 2 1            | Не умеет выделять глав-ное                                       |
| Умеет планировать                                              | 9 8 7 6 5 4 <u>3</u> 2 1            | Не умеет планировать                                             |
| Развит самоконтроль                                            | 9 8 7 6 5 4 <u>3</u> 2 1            | Не развит самоконтроль                                           |
| Мотивационная сфера                                            |                                     |                                                                  |
| По остальным сферам заполняется аналогичным образом            |                                     |                                                                  |

Приведем второй вариант диагностики индивидуальности учащегося, в которой вместо баллов приводится ее качественная характеристика (таблица 15).

Таблица 15

**Характеристика индивидуальности учащегося Сергея П.  
(второй вариант)**

| <b>Сфера</b>      | <b>Процессы, со-стояния</b> | <b>Основные особенности развития</b>                       |
|-------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------|
| Интеллектуаль-ная | Внимание                    | Неустойчивое                                               |
|                   | Память                      | Кратковременная развита лучше, чем долговременная          |
|                   | Мышление                    | Не умеет рассуждать, не владеет логи-кой, слабое обобщение |
|                   | Воображение                 | Слабо развито творческое воображение                       |

|                            |                                          |                                                                                                               |
|----------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Мотивационная              | Мотивация уче-<br>ния                    | Ведущий мотив – социальный, познава-<br>тельной потребности нет                                               |
|                            | Мотивация об-<br>щения                   | Положительная мотивация общения                                                                               |
|                            | Мотивация кон-<br>фликта                 | Агрессивное поведение в конфликтных<br>ситуациях                                                              |
| Предметно-<br>практическая | Учебная дея-<br>тельность                | Слабо сформирована в целом                                                                                    |
|                            | Познавательные<br>способности            | Практически не выражаются в учении                                                                            |
|                            | Специальные<br>способности               | Спортивные (футбол)                                                                                           |
| Эмоциональная              | Самооценка                               | Адекватная                                                                                                    |
|                            | Тревожность                              | Незначительная                                                                                                |
| Волевая                    |                                          | Проявляет настойчивость в спортивных<br>занятиях                                                              |
| Саморегуляция              |                                          | Контролирует себя в общении слабо, с<br>трудом управляет своими состояниями                                   |
| Экзистенциаль-<br>ная      | Позиция в учеб-<br>ной деятельно-<br>сти | Объектная позиция                                                                                             |
|                            | Жизненная по-<br>зиция                   | Неопределенная, представления о своем<br>«Я» отсутствуют, на будущее планов<br>нет, скорее, «зеленая лягушка» |

На основании приведенного примера характеристики можно предложить следующую **примерную программу работы по разви-  
тию сфер индивидуальности** учащегося Сергея П.:

1. Основная задача заключается в изменении позиции ученика в учебной деятельности. Для этого необходимо обеспечить развитие познавательных процессов, экзистенциальной и волевой сферы.
2. Учителям-предметникам и классному руководителю можно рекомендовать следующее:
  - привлекать Сергея к участию в ситуациях совместного об-  
суждения различных вопросов, особенно с использованием  
знаний в спортивной области;

- поручить Сергею подготовку серии сообщений о спортивных новостях и выступления в своем классе, в начальной школе и т.д.;
- поручить разработку или подбор комплекса упражнений для тренировки воли, выступить с сообщением перед школьниками;
- провести беседу с ним о жизненных планах с целью формирования представлений о себе и своем будущем.

3. Школьному психологу рекомендуется провести работу по коррекции познавательной сферы:

- подобрать упражнения по развитию внимания, памяти, мышления и воображения, используя спортивную тематику, Например, для развития долговременной памяти Сергеем можно предъявить для запоминания ряд из десяти слов (в течение 30 секунд): МЯЧ, СОРЕВНОВАНИЕ, БАССЕЙН, БУЛАВА, РЕГБИ, ЗРИТЕЛЬ, СУДЬЯ, БИЛЕТ, ФОРМА, СКАМЕЙКА. В конце занятия психолог предлагает записать эти слова по памяти. Это же задание можно повторить на следующий день и в другие дни;
- для развития экзистенциальной сферы школьный психолог совместно с классным руководителем предлагает учащимся написать сочинение. Перед этой работой с учащимися проводится беседа, подготавливающая их к написанию свободного сочинения о себе, о том, как ученики представляют себя, свое положение в мире, свои перспективы жизненные, деловые, семейные и пр. Можно предложить написать сочинение на одну из тем: "Письмо самому себе", "Я через двадцать лет", "Что я люблю или не люблю в этой жизни", "За что я люблю и не люблю себя" и т.п.;

- с целью развития регулятивных способностей в конфликтных ситуациях (для обеспечения продуктивного поведения)
- Петрову Сергею предлагается несколько конфликтных ситуаций (в форме заданий) на выбор: а) конфликтная ситуация с родителями; б) с учителем; в) с одноклассниками. Важно, чтобы ученик занимал позицию тех, с кем вступает в конфликт, - позицию родителя, учителя, товарища.

В коррекционной работе по саморазвитию, самоизменению могут принять участие подростки в возрасте 14-15 лет. Педагоги и школьный психолог помогают ученику составить программу саморазвития и подобрать для него индивидуальные задания, тренинги, упражнения, литературу и пр.

Таким образом, мониторинг развития индивидуальности школьника - не самоцель, а средство оптимизации деятельности всего педагогического коллектива по решению поставленных перед системой образования задач. Мониторинг обладает следующими возможностями:

- возможность отслеживания динамики развития индивидуальности;
- получение учителем представлений о каждом из учащихся;
- возможность успешной, научной дифференциации обучения;
- получение данных для профориентации;
- широкая возможность консультирования родителей, учащихся и педагогов;
- определение ЗБР;
- создание групп коррекции для детей с отклонениями в развитии каких-либо сфер;
- конструирование специальных развивающих занятий;
- выработка методов и приемов, необходимых для развития семи сфер;
- консультирование педагогов по вопросам формирования индивидуальности школьников в педагогической деятельности;
- проведение обучающих семинаров для педагогов.

Полноценное осуществление мониторинга возможно только при сотрудничестве учителей, психологов и валеологов. В каждом учебном заведении потребуется разработка конкретных задач и методов работы, с помощью которых будет осуществлен мониторинг в данных условиях.

Информация, получаемая и используемая в мониторинге, является по сути своей одноразовой, пригодной для принятия текущих решений (в этом ее основная и специфическая роль). Однако если эти данные накапливаются, систематизируются, то получается уникальный материал по онтогенетической истории развития индивидуальности, что может обогатить теорию и будет использоваться в прогностических целях.

Последовательное введение мониторинга как необходимого и существенного элемента построения индивидуальности позволит обеспечить реальное единство и взаимопроникновение двух основных аспектов практической психологии, которые на сегодняшний день выступают достаточно разрозненно: психодиагностики и психокоррекции. Развитие мониторинга позволит создать принципиально новую для педагогической психологии практику - реальное единство психодиагностики и психокоррекции как необходимого аспекта любого психолого- педагогического новшества.

### **Модуль «Технология педагогического мониторинга»**

**Основные понятия:** технология педагогического мониторинга, средства педагогической диагностики

**Требования к усвоению понятий:**

- иметь представление о технологии мониторинга развития индивидуальности школьника;
- знать и характеризовать основные элементы технологии мониторинга,
- знать средства педагогической диагностики, их отличие от средств психологической диагностики.

### **Содержательный блок**

**Дидактический аспект:** технология мониторинга развития индивидуальности школьника включает цели, задачи, средства получения и обработки информации, мероприятия, интегрирующие действия участников мониторинга, этапы мониторинга.

**Психологический аспект:** особенностью мониторинга развития индивидуальности школьника является длительное отслеживание учителем проявлений психических свойств и качеств каждым ребенком в процессе обучения и оперативное оказание помощи в коррекции психических сфер.

**Методический аспект:** педагогическая диагностика предусматривает использование педагогических средств, реально сочетающихся с педагогической деятельностью в процессе обучения (схемы наблюдения, анкеты и др.).

### **Задания**

1. Изучите технологию мониторинга развития индивидуальности школьника и определите, что вы уже сейчас можете реализовать, а что требует вашей подготовки.
2. Внесите свои предложения по усовершенствованию технологии мониторинга развития индивидуальности школьника.
3. Предложите свой вариант технологии педагогического мониторинга (для любого педагогического объекта).
4. Разработайте свои варианты анкет, схем наблюдения, карт сбора информации и других педагогических средств.

**Учебно-исследовательская работа** студентов по написанию реферата, курсового и дипломного сочинения. Возможные темы:

1. Технология педагогического мониторинга в инновационном учебном заведении.
2. Условия проведения педагогического мониторинга.
3. Особенности педагогического мониторинга развития индивидуальности школьника.
4. Педагогические средства диагностики развития индивидуальности школьника.
5. Место мониторинга развития индивидуальности школьника в процессе обучения.

### **Контрольный блок**

1. Ответьте на вопросы:
  - Что включает в себя технология мониторинга развития индивидуальности?
  - Какие педагогические средства можно использовать учителю для диагностики индивидуальности школьников?

- Чем будут отличаться диагностические педагогические средства, предназначенные для изучения индивидуальности школьников разного возраста (младшего, среднего, старшего)?
- Чем будут отличаться диагностические педагогические средства, предназначенные для изучения обученности, развитости и воспитанности школьников?
- Каким образом обрабатывается, накапливается и используется информация, получаемая учителем в мониторинге развития индивидуальности?
- Что дает учителю и учащемуся мониторинг развития индивидуальности?
- Какие достоинства и какие недостатки вы видите в технологии мониторинга развития индивидуальности?

## 2. Найдите педагогические ошибки и недочеты:

«учителю важнее иметь собственноручные данные о развитии индивидуальности школьника»

«главное условие педагогического мониторинга – наличие готовых педагогических средств диагностики»

«в каждой школе должен быть свой мониторинг».

### 5.3. Педагогический консилиум

Особое место в мониторинге развития индивидуальности занимает **педагогический консилиум**. Педагогический консилиум был разработан Ю.К. Бабанским с целью сбора и переработки информации о развитии учебных возможностей учащихся. Этот способ включался в систему мер по предупреждению и преодолению неуспеваемости школьников. Ценность педагогического консилиума состояла в том, что с его помощью осуществлялась не только педагогическая диагностика, но и намечались на основе анализа полученных результатов конкретные меры, позволяющие решать проблему предупреждения или преодоления отставания в учении.

Школьная практика, использующая данный метод уже около тридцати лет, подтвердила его значимость.

Педагогический консилиум как метод эмпирического исследования носит общий характер, то есть может быть применен не только к изучению учебных возможностей школьников, но и всех других характеристик ребенка, в том числе и индивидуальности. Вместе с этим педагогический консилиум носит и комплексный характер, поскольку предусматривает сбор информации, обобщение полученных результатов специалистами разного профиля - педагогами, психологами, валеологами и др.

Педагогический консилиум можно рассматривать как один из ключевых моментов описываемой системы мониторинга. Консилиум позволяет максимально интегрировать психологический и педагогический подходы к поиску параметров, наиболее полно описывающих сферы индивидуальности ученика, с учетом которых можно строить индивидуализированное обучение. Опираясь на опыт разработки и применения педагогического консилиума, мы составили свой вариант этого метода, предназначенный для сбора и переработки информации о развитии индивидуальности школьника-подростка.

Методика проведения педагогического консилиума включает следующее:

цель – обобщить информацию о результатах изучения сфер индивидуальности школьника и выработать коррекционную программу для всех участников мониторинга;

задачи – 1) представить характерные особенности развития сфер ребенка; 2) внести обоснованные предложения по коррекции индивидуальности; 3) обсудить все предложения и принять решения.

Консилиум проводится в форме круглого стола, на котором каждый участник имеет право высказать свою точку зрения (кроме сообщения результатов своей диагностики). Ведущим является, как правило, заместитель директора или классный воспитатель. Обсуждение фиксируется в стенограмме. Покажем на конкретных примерах учащихся результаты педагогической диагностики (таблицы 16-18) и обсуждение на педагогических консилиумах характеристик индивидуальности учащихся.

Таблица 16

**Характеристика индивидуальности  
учащегося 7 класса Сергея Ч.**

| <b>Сфера</b>     | <b>Процессы,<br/>состояния</b> | <b>Основные особенности<br/>развития</b> |
|------------------|--------------------------------|------------------------------------------|
| Интеллектуальная | Внимание<br>Память             | Неустойчивое<br>Кратковременная развита  |

| Сфера                  | Процессы, состояния                                                               | Основные особенности развития                                                                                                  |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        | Мышление<br><br>Воображение                                                       | лучше, чем долговременная<br>Не умеет рассуждать, не владеет логикой, слабое обобщение<br>Слабо развито творческое воображение |
| Мотивационная          | Мотивация учения<br><br>Мотивация общения<br>Мотивация конфликта                  | Ведущий мотив – социальный, Познательной потребности нет<br>Положительная<br>Агрессивное поведение в конфликтных ситуациях     |
| Предметно-практическая | Учебная деятельность<br><br>Познавательные способности<br>Специальные способности | Слабо сформирована в целом<br><br>Практически не выражаются в учении<br>Спортивные (футбол)                                    |
| Эмоциональная          | Самооценка<br>Тревожность                                                         | Адекватная<br>Незначительная                                                                                                   |
| Волевая                |                                                                                   | Проявляет настойчивость в спортивных занятиях                                                                                  |
| Саморегуляция          |                                                                                   | Контролирует себя в общении слабо, с трудом управляет своими состояниями                                                       |
| Экзистенциальная       | Позиция в учебной деятельности<br>Жизненная позиция                               | Объектная<br><br>Неопределенная, на будущее планов нет                                                                         |

**Отчет социолога:** Единственный ребенок из полной семьи. Отец (36 лет) – образование среднее специальное, работает слесарем-наладчиком на заводе, мать (33 года) – образование среднее техническое, работает оператором телефонной станции. Уровень дохода – средний. Жилищные условия удовлетворительные. Родители удовлетворены школой, в которой учится ребенок. Высшее образование для ребенка нежелательно. Родители считают, что сын должен

больше внимания уделять учению. Отношения с ребенком считают удовлетворительными, редкие трудности в общении приписывают подростковому возрасту. Физических наказаний не применяют. Отмечают, что сын учением не заинтересован, однако помогает по дому и увлекается спортом (посещает ДЮСШ по футболу). Приветствуют и поддерживают увлечение сына футболом.

**Отчет валеолога:** Ребенок не страдает серьезными нарушениями в здоровье и физическом развитии. Хороший иммунитет. Физическое развитие – рост средний, вес нормальный. Половое развитие нормальное. Вегетативная нервная система устойчивая. АД и пульс в норме. Физическая работоспособность не снижена. Группа здоровья – первая. Развита мотивация здорового образа жизни, так как свое будущее связывает со спортом.

**Отчет психолога:** По данным обследования ученика развитие его индивидуальности характеризуется следующим. *Интеллектуальная сфера:* а) внимание: устойчивость, распределение произвольного внимания – ниже возрастной нормы; точность внешнего и внутреннего произвольного внимания – в пределах возрастной нормы; б) память: зрительная и слуховая в пределах возрастной нормы, скорость запоминания – нижние пределы возрастной нормы, смысловая память – ниже возрастной нормы; в) воображение: механизмы воображения (агглютинация и комбинирование) – соответственно ниже возрастной нормы и нижние границы возрастной нормы, воссоздающее воображение – нормальное, творческое воображение слабо развито; г) мышление: результаты ШТУР малоуспешные; способность к аналитико-синтетической деятельности, навыки обобщения и абстрагирования – в пределах низкой нормы.

*Мотивационная сфера:* мотивация учения средняя (отметка значит для него больше, нежели получение знаний), мотивация общения положительная, выражен мотив групповой деятельности и

совместной работы; в мотивации конфликта преобладают агрессивные реакции, деструктивная мотивация конфликта.

*Предметно-практическая сфера:* технические способности и креативность (творческое мышление) развиты слабо, общие способности средние, специальные способности – спортивные (интересуется футболом, ходит на спортивные соревнования, занимается в детской спортивной школе, в свободное время также занимается спортом).

*Сфера саморегуляции:* управляет своими состояниями с трудом, азартен, личностная рефлексия развита в пределах нормы, адекватно оценивает свои достоинства и недостатки.

*Экзистенциальная сфера:* объектная позиция в учебной деятельности, жизненная позиция неопределенная, жизненные цели размыты.

*Эмоциональная сфера:* самооценка адекватная, уровень тревожности в норме (общая тревожность и межличностная – нормальные, уровень школьной тревожности несколько повышен), эмоциональность повышенная.

*Волевая сфера:* волевая речевая регуляция – ниже среднего, проявляет настойчивость в спорте.

**Отчет классного руководителя:** Сергей обучается в этой школе с первого класса. Начальную школу закончил в основном удовлетворительно. Я являюсь его классным руководителем с пятого класса и могу охарактеризовать Сергея как доброго, отзывчивого, но очень вспыльчивого подростка. Отношения с одноклассниками удовлетворительные. Если случаются конфликты, склонен обвинять других, однако быстро успокаивается и идет на примирение. Жалоб от учителей на его поведение не поступало, однако многие считают, что учится он не в меру своих способностей. Я пригласила на консилиум учителей по тем дисциплинам, где он испытывает наибольшие трудности.

**Учитель русского языка и литературы:** могу согласиться с представленными характеристиками. Что же касается моего предмета, то могу отметить, что особой заинтересованности к предметам моего цикла Сергей не испытывает. Читает мало. Не всегда читает произведения по программе. С трудом запоминает правила. Слабо владеет логикой и обобщением. Воображение также развито слабо. Отвечая у доски, чувствует себя скованно, с трудом подбирает нужные слова. Внимание не устойчивое, часто отвлекается. Однако надо отметить, что он всегда с удовольствием принимает участие в групповой работе и если попросить помочь, то всегда соглашается.

**Учитель математики:** Сергея считаю в классе слабым учеником. К знаниям не стремится, познавательного интереса не испытывает. Также могу отметить не устойчивость внимания. Мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение и сравнение) даются с трудом. Но я неоднократно обращала внимание, что при индивидуальном к нему подходе (если объяснить абстрактный смысл задач и сделать условие задачи приближенной, допустим, к спорту), то справляется с этими задачами значительно легче.

**Учитель физического воспитания:** могу характеризовать данного ученика, как целеустремленного и волевого. Занятия не пропускает, находится в отличной физической форме. Практически не болеет. Выполняет нормативы выше своего возраста. Ему присущи соревновательность и спортивный азарт. Увлеченный мальчик. У меня сложились с ним теплые, доверительные отношения. Думаю, что если он будет так дальше заниматься, то из него мог бы получиться хороший спортсмен.

Надо отметить, что данный консилиум прошел без особых затруднений и разногласий. Была выработана следующая коррекционная программа. Основная задача заключается в изменении позиции ученика в учебной деятельности. Для этого необходимо обеспечить развитие познавательных процессов, экзистенциальной и волевой

сфер. Рекомендуется посещение коррекционной психологической группы для развития познавательных процессов. Учителям-предметникам и классному руководителю можно рекомендовать следующее: привлекать ученика к участию в ситуациях совместного обсуждения различных вопросов, особенно с использованием знаний в спортивной области; поручить подготовку серии сообщений о спортивных новостях и выступления в своем классе, в начальной школе и т.д.; поручить разработку или подборку комплекса упражнений для тренировки воли, выступить с сообщением перед школьниками; провести с ним беседу о жизненных планах с целью представлений о себе и своем будущем.

Таблица 17

**Характеристика индивидуальности учащейся 7 класса Анны Ч.**

| <b>Сфера</b>           | <b>Процессы, состояния</b>                                       | <b>Основные особенности развития</b>                                                                                                                                                                                                |
|------------------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Интеллектуальная       | Внимание<br>Память<br>Мышление<br><br>Воображение                | Устойчивое<br>Хорошо развита<br>Логично рассуждает, хорошо обобщает, умеет работать с наглядностью, формулировать вопросы и оперировать знаниями<br>Достаточно развито                                                              |
| Мотивационная          | Мотивация учения<br><br>Мотивация общения<br>Мотивация конфликта | Заинтересована в положительной отметке, высокая познавательная потребность, легко работает на уроках, любимые области науки – гуманитарные, выражены эстетические интересы<br>Положительная<br>Неагрессивна в конфликтных ситуациях |
| Предметно-практическая | Учебная деятельность<br>Познавательные способности               | Хорошо сформирована в целом<br>Развиты                                                                                                                                                                                              |

| Сфера            | Процессы, состояния                                 | Основные особенности развития                                |
|------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
|                  | Специальные способности                             | Искусство и литература                                       |
| Эмоциональная    | Самооценка<br>Тревожность                           | Заниженная<br>Повышенная                                     |
| Волевая          |                                                     | Проявляет настойчивость в учебе, целеустремленна             |
| Саморегуляция    |                                                     | Самокритична, совестлива, хорошо контролирует себя в общении |
| Экзистенциальная | Позиция в учебной деятельности<br>Жизненная позиция | Субъектная<br>Наполнена смысла жизни                         |

**Отчет социолога:** Аня единственный ребенок из полной семьи. Отец (36 лет, образование высшее техническое) работает инженером на предприятии. Мать (37 лет, образование высшее) врач поликлиники УВД. Уровень дохода средний. Жилищные условия удовлетворительные. Родители удовлетворены школой, в которой обучается их дочь, высшее образование для девочки желательно. Аня занимается дополнительно в музыкальной школе и ходит в бассейн в оздоровительную группу. Родители требовательны к успехам дочери и в школе, и вне ее. Способности Анны оценивают как высокие, физических наказаний не применяют, но ругают за плохие отметки. Девочка склонна «умалчивать» об отрицательных отметках, что приводит к конфликтам дома. В остальном родители отмечают положительные отношения с ребенком. В свободное время Аня много читает, увлекается литературой и музыкой. Имеет одну близкую подругу – одноклассницу.

**Отчет педиатра:** Аня страдает определенными нарушениями в здоровье: гастрит, дискинезия желчевыводящих путей, неправильная осанка, сколиоз. Посещает группу здоровья по физкультуре. Часто болеет простудными заболеваниями. Вегетативная нервная си-

стема – неустойчивая, вегето- сосудистая дистония. Физическая работоспособность снижена, АД понижено, пульс редкий. Рост и вес в норме. Группа здоровья третья. Мотивация здорового образа жизни развита слабо.

**Отчет психолога.** *Интеллектуальная сфера:* а) внимание: устойчивость внимания нормальная, устойчивость внешнего произвольного внимания – возрастная норма, устойчивость внутреннего произвольного внимания и распределение внимания – верхние границы возрастной нормы, устойчивость произвольного внимания в норме; б) память: зрительная – выше возрастной нормы, слуховая – нормальная, скорость запоминания и смысловая память верхние границы возрастной нормы; в) воображение: механизмы воображения (агглютинация и комбинирование) выше средней нормы, акцентирование нормальное, воссоздающее и творческое воображение хорошо развиты; г) мышление: результаты ШТУР близкие к успешным. Конкретизация и обобщение хорошо развиты. Задания на анализ выполняются с некоторыми затруднениями, типичные ошибки при установлении логических связей. Наиболее усвоены предметы общественно-гуманитарного цикла, наименее – физико-математического.

*Мотивационная сфера:* а) мотивация конфликта – преобладают неагрессивные реакции, чувство вины, склонность обвинять себя в создавшейся ситуации; б) мотивация учения – высокая, стремится узнавать новое, выраженный познавательный интерес; в) мотивация общения – стремление к общению в совместной деятельности, желательность сближения с одноклассниками.

*Предметно-практическая сфера:* а) общие способности – высокий уровень; б) технические способности – ниже среднего; в) креативность (творческие способности) – средняя норма; г) специальные способности – лингвистические и музыкальные, занимается в музыкальной школе, интересуется гуманитарными науками, успеш-

но учится по предметам гуманитарного цикла, читает дополнительную литературу. В свободное время читает, занимается музыкой, посещает театры и выставки. Хотела бы быть врачом.

*Сфера саморегуляции:* самокритична, совестлива, повышенно рефлексивна.

*Экзистенциальная сфера:* субъектная позиция в учебной деятельности, определила для себя цели в жизни (будущая интересная работа и карьера).

*Эмоциональная сфера:* а) самооценка неадекватная (заниженная); б) уровень тревожности повышен, общая и школьная тревожность – несколько повышены, межличностная тревожность – высокая. Конфликтность самооценки, наличие противоречий между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Чувство неудовлетворенности и напряженности на это особенно важно обратить внимание учителям. Видимое благополучие в учебе дается неоправданно высокой ценой и чревато срывами. Риск невроза; в) высокая эмоциональность.

*Волевая сфера:* Волевая речевая регуляция высокая, старается проявлять настойчивость во всех видах деятельности.

**Отчет классного руководителя:** Анна обучается в этой школе с первого класса. Начальную школу закончила с одной “4” – по математике. Под моим руководством учится с пятого класса. Могу отметить, что девочка очень добросовестна в учебе, явно тяготеет к гуманитарным предметам. Дисциплинированна. Дистантна в общении. В классе одинока, хотя к общению стремится. Хорошо оперирует знаниями, высказывает собственное отношение к фактам и событиям, проявляет творческую самостоятельность в обучении. Не принимает активного участия во внеклассных мероприятиях в виду сильной занятости. Сегодня на консилиум я решила пригласить двух учителей: математики и учителя русского языка и литературы, мнение которых относительно этой девочки наиболее полярны.

**Учитель математики:** могу отметить хорошее внимание и память Анны. Ее бесконфликтность. Однако на моих уроках она безынициативна, старается избегать ответов у доски. Встречает затруднения в самостоятельных работах, в ответах на мои вопросы, из трех возможных заданий (по степени сложности) выбирает самое легкое. Смысл нового с трудом до нее доходит. С ошибками решает задания по аналогии. Логика слабо развита. Пространственное мышление и воображение плохо развиты. Теоремы учит по памяти, применять их не умеет. Надо отметить, что с заданиями по алгебре справляется значительно лучше. Если бы не остальные положительные отметки, то я бы ей смогла бы поставить только слабую тройку. Я бы ей рекомендовала дополнительные занятия по моим предметам.

**Учитель русского языка и литературы:** мне очень тяжело слышать отзывы коллеги. Я считаю Аню самой талантливой девочкой в классе. Ее сочинения всегда очень последовательны, удивляют полнотой, она использует дополнительную литературу и критические статьи различных авторов. Ее язык ярок и образен. Знаю, что в классе у нее сложные отношения с другими детьми. Она одинока и очень эмоционально чувствительна, а это, уважаемые коллеги, может привести к серьезным последствиям. Я стараюсь поддерживать ее, как могу. Очень приятно, что на фоне общей литературной серости этого класса встречаются такие дети. Я думаю, что ее стоит перевести в другой класс, где дети более эстетически развиты. Девочка грамотно умеет использовать правила, внимательна, обладает отличной памятью и развитым мышлением, отлично развито творческое воображение, выражены познавательные способности, стремится помогать одноклассникам.

**Учитель математики:** Я, конечно, разделяю радость Эльвиры Анатольевны, только для меня успехи Ани в русском языке и литературе мало утешительны.

**Психолог:** Давайте не будем идти на конфликт. Мы договорились воспринимать каждого ребенка таким, каков он есть, а его индивидуальность как уникальность и неповторимость. Кроме того, у девочки повышенная тревожность и мы должны подходить к ней как можно мягче и корректней. Лично я могу предложить для нее коррекционную программу по развитию мышления (всех познавательных процессов), что сможет повысить ее успехи в математике.

**Классный руководитель:** Абсолютно точно. И мы должны подумать, как помочь этой девочке и как развить ее задатки на своих предметах.

В результате участники консилиума перешли к разработке коррекционных мероприятий. Было решено: провести беседу родителей Ани с психологом на предмет обследования семьи, отношений в семье, особенностей воспитания; провести психологическую коррекцию эмоциональной сферы (тревожности) в индивидуальном порядке; направить на групповые занятия в психологической группе по развитию мышления; поручить Ане совместно со слабыми учениками подготовить литературную викторину; предложить Ане принять участие в математическом КВНе в группе с сильными детьми; поручить выступление с докладами на уроках математики; привлечь Аню к участию во всех ситуациях совместного общения; организовать участие Ани в литературных олимпиадах, литературных гостиных, школьных тематических вечерах.

Таблица 18

**Характеристика учащегося 7 «В» класса Вадима А.**

| <b>Сфера</b>     | <b>Процессы, состояния</b>                        | <b>Основные особенности развития</b>                                                                                                          |
|------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Интеллектуальная | Внимание<br>Память<br><br>Мышление<br>Воображение | Неустойчивое<br>Кратковременная, лучше развитая, чем долговременная.<br>Нормальное, умеет рассуждать<br>Слабо развито творческое воображение. |
| Мотивационная    | Мотивация учения                                  | Ведущий мотив – социальный,                                                                                                                   |

| Сфера                  | Процессы, состояния                                                           | Основные особенности развития                                                         |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|                        | Мотивация общения<br>Мотивация конфликта                                      | познавательной потребности нет.<br>Положительная.<br>Деструктивная.                   |
| Предметно-практическая | Учебная деятельность<br>Познавательные способности<br>Специальные способности | Слабо сформирована в целом<br><br>Практически не выражаются в учении.<br>Не отмечены. |
| Эмоциональная          | Самооценка<br>Тревожность                                                     | Завышенная<br>Не значительная.                                                        |
| Волевая                |                                                                               | Не организован, не настойчив, предпочитает подражать.                                 |
| Саморегуляция          |                                                                               | Контролирует себя в общении слабо, с трудом управляет своими состояниями.             |
| Экзистенциальная       | Позиция в учебной деятельности<br>Жизненная позиция                           | Объектная<br><br>Неопределенная, на будущее планов не имеет.                          |

**Отчет социолога:** Вадим из полной семьи. Младший из двоих детей (старшая сестра Алла, 11 класс). Отец (32 года, образование среднее) работает судовым электромехаником, ходит в море. Мать (31 год, образование высшее техническое) домохозяйка. Уровень дохода - выше среднего. Жилищные условия удовлетворительные, у каждого из детей есть своя комната. Отец воспитанием детей практически не занимается, т.к. большую часть времени находится в рейсе. Мать не работает по просьбе отца, чтобы уделять больше времени детям. Мать удовлетворена школой, где учатся оба ее ребенка. Высшее образование для сына расценивает как желательное, но не обязательное. Хочет, чтобы он поступил в военное училище. Мальчик нигде дополнительно не занимается. Особых увлечений нет. В

свободное время встречается с друзьями, слушает музыку. Способности ребенка мать оценивает как «выше средних», однако не хватает усидчивости и заинтересованности. Вадиму и в школе и дома ставят в пример старшую сестру-отличницу. Мальчик пытался заниматься теннисом, легкой атлетикой, фотографией, но все бросил. Занятия были кратковременными. Как только возникали какие-либо проблемы или что-нибудь не получалось, сразу терял интерес к занятиям. Мать часто ругает сына, однако основные «воспитательные» мероприятия проводит отец, возвращаясь из рейса. Часто конфликтует со старшей сестрой и матерью, хлопает дверями, ругается, долго помнит обиду. Отца побаивается, так как тот использует физические наказания. Мальчик много времени уделяет своему внешнему виду, старается модно одеваться, требует новую одежду за хорошие отметки, носит серьгу в ухе. Комната Вадима увешана плакатами современных групп. Очень любит смотреть боевики и фильмы ужасов. Несмотря на хорошую успеваемость, часто прогуливает школу.

**Заключение валеолога:** Вадим не страдает серьезными нарушениями в физическом развитии. Слабая близорукость, рекомендованы очки. Достаточно часто болеет простудными заболеваниями органов дыхания. Рост и вес пониженные. Пульс и АД в норме. Нормально переносит физическую нагрузку. Физическая работоспособность не снижена. Мотивация здорового образа жизни отсутствует.

**Отчет психолога:** *Интеллектуальная сфера.* а) внимание - устойчивость внимания, устойчивость внешнего и внутреннего произвольного внимания, в норме. Распределение внимания: нижние границы в норме, устойчивость произвольного внимания в норме; б) зрительная и слуховая в норме, скорость запоминания нижняя граница нормы, смысловая память в норме; в) воображение: механизмы воображения (комбинирование, агглютинация и акцентирование) – нижняя граница нормы. Творческое и воссоздающее воображение

ниже среднего; г) мышление: результаты ШТУР средние по успешности. Наиболее трудный тип логических связей - «причина-следствие», функциональные связи. Типичны ошибки при установлении логических связей. Наименее усвоенная область знания – естественно- научная. Наибольшие сложности испытывает в мыслительных операциях синтеза, анализа и конкретизации.

*Мотивационная сфера:* а) мотивация учения: познавательная потребность отсутствует, не развита мотивация учения, слабо развита мотивация достижения. С трудом входит в работу, частые отвлечения, мотивационные состояния носят не произвольный характер; б) мотивация конфликта деструктивная, преобладают агрессивные реакции, стремится нарушать правила поведения, использует обидные высказывания и прочее; в) мотивация общения: стремление к общению в группе по внешкольным интересам, а не учебному сотрудничеству.

*Предметно-практическая сфера.* а) общие способности – уровень выше среднего; б) технические способности – слегка ниже среднего; в) креативность (творческие способности) – средняя; г) специальные способности – не интересуется какой-либо областью деятельности, ничего не делает для того чтобы развить себя, в свободное время встречается с друзьями, слушает музыку, смотрит фильмы, какую-либо профессию не выбрал.

*Сфера саморегуляции:* своими состояниями управляет с трудом, плохо контролирует себя в общении, небрежен.

*Экзистенциальная сфера:* объектная позиция в учебной деятельности, не определены цели в жизни. Хочет жить в свое удовольствие и иметь много денег.

*Эмоциональная сфера* а) самооценка неадекватная (завышенная); б) эмоциональность нормальная; в) уровень тревожности в норме, общая и школьная тревожность в норме, межличностная несколько повышена.

*Волевая сфера:* волевая речевая регуляция средняя, не организован, трудности не любит.

**Отчет классного руководителя:** В данном классе Вадим обучается с позапрошлого года. Начальную школу закончил на «4 и 5». Сейчас могу охарактеризовать его как довольно способного ко всем видам деятельности. Но ему очень мешают такие качества как лень, пассивность, неопределенность в представлении о жизни, агрессивность и т.д. То есть я думаю, это тот случай, когда можно сказать, сам себе враг. Внеклассными делами не занимается. Отказывает, если даже его попросить. Если испытывает давление со стороны, то или хамит или соглашается, а потом не выполняет. Систематически прогуливает такие предметы как физкультура, ремесло, музыка и рисование. Изворотлив, друзей в классе практически не имеет, дружит с более взрослыми подростками. На сегодняшний консилиум я пригласила учителей физической культуры и учителя английского языка.

**Выступление учителя физической культуры:** Мне странно слышать, на мой взгляд, слишком мягкий отзыв о Вадиме. Дело в том, что у нас с ним не однократно возникали конфликтные ситуации. Он ведет себя просто безобразно. Наглый и вызывающий хам. Бесконечно прогуливает уроки. Не реагирует на отрицательные отметки по моему предмету. Не сдает вовремя нормативы. В соревнованиях не принимает участия. Я просила классного руководителя каким-то образом повлиять на создавшуюся ситуацию. Вызывала мать Вадима. Но ситуация не меняется. Я считаю, что таким ученикам, как он, в лицее делать нечего.

**Учитель английского языка:** Может быть то, что я скажу о Вадике, у некоторых вызовет удивление, но я могу сказать, что у меня он не пропустил ни одного урока. Часто приходит на факультатив, правда, интересуют его не тексты, которые мы разбираем, а в основном слова песен. Занимается он этим с увлечением, я ему по-

могаю. У него хорошее произношение. Он не имеет барьера в общении на английском языке. Он никогда мне не хамил, всегда разговаривает с уважением, корректно формулирует свои просьбы. Если бы у него было больше усидчивости и внимательности, то, думаю, он мог бы иметь пятерку без проблем.

**Классный руководитель:** Большое Вам спасибо, Наталья Александровна. Вы оставили нам надежду, что не все еще так плохо. И значит, у нас есть возможность исправить ситуацию.

**Учитель английского языка:** Я думаю, что все звучало бы не так плохо, если бы Вы, Ирина Витальевна, раньше обращались бы ко мне по поводу этого ученика.

**Классный руководитель:** Я очень рада, что мы нашли хорошие стороны у этого ребенка. Думаю, что ситуацию с учителем физической культуры мы сможем урегулировать, если профессионально подойдем к коррекционной программе для Вадима.

В результате Вадиму было рекомендовано следующее: основная задача коррекции заключается в изменении позиции ученика в учебной деятельности. Для этого необходимо обеспечить развитие познавательных процессов, экзистенциальной и волевой сфер; направить в группу психологической поддержки для коррекции мотивационной и интеллектуальной сфер; привлекать Вадима к участию в ситуациях совместной деятельности, особенно с использованием знаний по английскому языку; поручить подготовку серии сообщений о современных музыкальных группах и течениях и выступить с ними на внеклассных мероприятиях; провести серию бесед с валеологом на тему здорового образа жизни и важности спортивных занятий. Определить на этих занятиях наиболее приемлемый вид спортивной деятельности; поддержать положительную мотивацию учения учителям-предметникам; участие в социально-психологическом тренинге общения.

Итак, приведенные выше примеры характеристик индивидуальности учащихся и фрагменты педагогического консилиума свидетельствуют о том, что в осуществлении мониторинга развития индивидуальности необходимо стремиться к интеграции диагностической деятельности учителей, психолога, социолога и других педагогов школы с тем, чтобы сделать участие каждого педагога целенаправленным, целесообразным. Это позволит каждому участнику мониторинга осознать свою конкретную роль в диагностической и коррекционной работе с нескольких позиций: 1) с точки зрения ошибок, допускаемых ранее по отношению к развитию каждого ребенка в процессе обучения; 2) с точки зрения собственного вклада в мониторинг.

Важно подчеркнуть, что участие в педагогическом мониторинге учителя, который, пользуясь своими средствами, целенаправленно изучает особенности индивидуальности школьника на уроках, меняет профессиональную позицию учителя, придает ему большую значимость, а сам процесс обучения благодаря педагогическому мониторингу становится более целостным.

### **Модуль «Педагогический консилиум»**

**Основные понятия:** педагогический консилиум, методика педагогического консилиума.

#### **Требования к усвоению понятий:**

- иметь представление о сущности педагогического консилиума;
- знать методику проведения педагогического консилиума (цели, задачи, процедуру).

#### **Содержательный блок**

**Дидактический блок:** педагогический консилиум – метод обобщения независимых характеристик педагогических явлений и

фактов, это основная организационная часть мониторинга развития индивидуальности, выполняет функции информационную, интегрирующую, прогнозирующую.

**Психологический блок:** объектом педагогического консилиума является внутренний психический мир школьника, особенности развития его индивидуальности, проявляемые в конкретных условиях обучения.

**Методический блок:** методика проведения педагогического консилиума носит универсальный характер (не зависит от объекта обсуждения), включает целенаправленную деятельность всех участников по составлению коррекционной программы для каждого школьника.

### **Задания**

1. Познакомившись с педагогическим консилиумом, в котором объектом является индивидуальность школьника, подберите другие объекты для других педагогических консилиумов.
2. Если вы выполнили первое задание, то продумайте методику проведения для своего консилиума (что особенного в ней будет?).
3. Представьте, что консилиум проводится на международном уровне (с помощью Интернет): что могло бы стать объектом международного педагогического консилиума? Как вы представляете себе процедуру такого консилиума?

**Учебно-исследовательская работа** студента по написанию реферата, курсового и дипломного сочинения. Возможные темы:

1. Педагогический консилиум как часть педагогического процесса.
2. Особенности проведения педагогического консилиума в начальной школе.

3. Роль педагогического консилиума в повышении педагогического мастерства учителя.
4. Динамические свойства педагогического консилиума в системе мониторинга развития индивидуальности школьника.

### **Контрольный блок**

1. Ответьте на вопросы:

- Что такое педагогический консилиум?
- Каковы факторы появления консилиума в педагогической системе?
- Что может быть объектом педагогического консилиума?
- Какова методика проведения педагогического консилиума, объектом которого является индивидуальность школьника?

2. Найдите педагогические ошибки и недочеты:

«Консилиум – это, когда учителя ищут ответ на вопрос – как быть с учеником Васей»

«Ничего-то вы не поняли, дорогая коллега, это у вас на уроках Катя ничем не занимается, а у других - учится»

«О Храбровой даже и слышать ничего не хочу – пустышка, а не школьница!»

### **Литература к главе пятой**

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М.: Просвещение, 1982.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М., 1998.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000.
4. Гребенюк Т.Б., Тучинская Н.А. Мониторинг развития индивидуальности школьника. - Калининград, 2000.
5. Зиверт Х. Тестирование личности. - М., 1998.

6. Изучение личности школьника учителем./Под ред, З.И. Васильевой, Т.В. Ахаян, М.Г. Казакиной, Н.Ф. Радионовой. - М., 1991.
7. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. - М., 1991.
8. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. - М., 1993.
9. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. - Ростов-на-Дону, 1995.
10. Майоров А.Н., Сахарчук Л.Б., Сотов А.В. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. Санкт-Петербург, 1992.
11. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн.3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. - М., 1995.
12. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М., 1995.
13. Фридман Л.М. Изучение процесса личностного развития ученика (методические рекомендации для учителей и практических психологов). - М., 1995.
14. Харин С.С., Ксенда О.Г. Диагностика эмоциональных взаимоотношений педагогов и детей (методические рекомендации). - Минск, 1995.
15. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М., 1998.
16. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1999.

## Глава VI. ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ. АВТОРСКИЕ ШКОЛЫ

Все чаще мы встречаемся со словом инновации – не только в образовании, но во всех сферах человеческой жизни. Инновационность выступает требованием времени, становится характерной чертой нашей жизни. Что же такое инновации? Какова их роль в современном мире и в частности, в образовании? Почему она неуклонно возрастает?

### 6.1. Что такое инновации. Понятие «инновации в образовании»

В психологическом словаре инновация определяется как создание и внедрение новшеств. Под инновацией часто понимают не только нововведение, но и само вводимое новшество. Уточняя понятие инновации, В. Шевелуха, один из разработчиков Закона РФ «Об инновационной деятельности и государственной инновационной политике» (1999), обоснованно предостерегает от использования слова «внедрение»: «Оно на протяжении стольких лет обозначало насильственное, против нашей воли, применение чего-то пусть и нового, но чуждого. А «инновация» – слово, принятое в мировой терминологии»<sup>15</sup>.

В Законе об инновационной деятельности и политике разводят понятия «инновация» и «инновационная деятельность». Согласно определению, отраженному в указанном Законе, **инновация** – конечный *результат* творческого труда, получивший реализацию в виде новой или усовершенствованной продукции, либо нового или

---

<sup>15</sup> Адамский А. У необычных школ появляется надежда? Интервью с В. Шевелухой // Первое сентября, июль, 1999.

усовершенствованного технологического процесса, используемого в экономическом обороте; **инновационная деятельность** – создание новой или усовершенствованной продукции, нового или усовершенствованного технологического процесса, реализуемых в экономическом обороте, с использованием научных исследований, разработок, опытно-конструкторских работ либо иных научно-технических достижений». Применительно к образованию это определение требует уточнения получаемого и производимого продукта (или технологии). На наш взгляд, продуктом инновационной деятельности в образовании выступает новая образовательная практика. Специфика этого продукта такова, что в образовании инновация как результат и инновационная деятельность как процесс в большей степени слиты, чем в других сферах, и оба эти явления правомерно называть инновациями.

Из приведенного определения видно, что не любое новшество или нововведение представляет собой инновацию, так как главным показателем инновации выступает ее прогрессивное начало. В частности, в образовании оно выражается в совершенствовании образовательной практики по сравнению с традиционной, массовой<sup>16</sup>.

Так как инновация (в первую очередь в образовании) предполагает введение в существующую практику прогрессивных изменений, то, по мнению Н.Г. Алексеева<sup>17</sup>, необходим проект преобразований, обеспечивающий осмысленность вводимых изменений.

Таким образом, под инновационной деятельностью понимается деятельность по разработке и реализации различных инновационных образовательных программ, на основании которых в образовательной практике осуществляются новые, по сравнению с существующими в массовой (традиционной) школе:

- философско-педагогические, психолого-педагогические подходы к пониманию ребенка, его обучения, воспитания и развития;
- концептуальные педагогические идеи построения содержания и методов образования;
- формы организации жизни и деятельности ребенка в школе, а также новые формы организации работы педагогов,

---

<sup>16</sup> Бордовская Н.В. Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. СПб, 2000. С. 123.

<sup>17</sup> Школьные технологии. 2000, № 2.

управления и самоуправления, взаимодействия школы с родителями (законными представителями) обучающихся и социальной средой.

Во всех определениях термин «инновации» употребляется в каком-либо соотношении с другими – такими, как «внедрение», «прогрессивность», «изменение», «творчество». Поэтому для получения более объемного представления о сущности инноваций, для уяснения их роли в образовании полезно рассмотреть подробнее соотносимые с ними понятия.

Главным признаком, атрибутом инноваций, как было сказано, является прогрессивность. Эта характеристика происходит от слова **«прогресс»** – «движение вперед, успех», то есть развитие в направлении к высшему, более совершенному. **Развитие**, в свою очередь, есть необратимое, направленное, закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта. В этом определении важно выделить две стороны. Во-первых, развитие, а вместе с ним и инновации, является универсальным – присущим всему и всегда – свойством. Во-вторых, его характеристикой, как и характеристикой инноваций, непременно является новизна результата.

**Новизна** – характеристика, выражающая степень оригинальности результатов и методов их получения. Обратим внимание на то, что новизна заключается «и в методах получения» результатов. На наш взгляд, характеризуя инновации в образовании, «и» можно заменить на «или». Оригинальность *методов* получения результата – сама по себе является важным основанием для изучения предлагаемой образовательной практики, для признания ее инновационного характера, имеет самостоятельную ценность.

Новизна создаваемого продукта, а также его объективная ценность и значимость – вот то, что объединяет понятия «инновации» и «творчество». Под **творчеством** понимают деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, а также способность человека к такой деятельности. «Творчество следует искать там, где есть движение от низшего к высшему», – указывают психологи, связывая тем самым творчество с прогрессом и с инновациями.

С. Соловейчик писал, что во всяком творчестве есть две стороны: изобретение и оценка. «У мастера – фантазия и смекалка, но у

него же и вкус, и какое-то внутреннее мерило – оно заставляет его не удовлетвориться слабой работой, искать новое, отбрасывать банальное и уродливое. Изобретение дается любознательностью и воображением, оценка – вкусом, который развивается в соприкосновении с красивым...» Один из возможных вариантов соотношения категории **«изобретение»** с понятием «инновации» приводится ниже в классификации инноваций по степени значимости и новизны.

Только на высшей ступени профессионального развития, по мнению А.К. Марковой, человек является творцом. Творчество же педагога в силу специфики его деятельности – «повседневное». Как указывает Н.В. Кузьмина, для большинства педагогов с началом педагогической деятельности начинается период педагогического творчества. Возникает вопрос: а любое ли «педагогическое творчество» является творчеством в подлинном смысле этого слова, в полной мере? А.А. Реан и Н.В. Бордовская, соглашаясь с тем, что профессиональное мастерство педагога тесно взаимодействует с творчеством, подчеркивая, что педагогов, создающих объективно новые технологии немного, тем не менее, доказывают, что любой успешный урок, любая результативная педагогическая деятельность являются творчеством по самому строгому критерию – объективной новизны и ценности полученного результата. Свою позицию они обосновывают тем, что основным продуктом педагогической деятельности является развитие неповторимой и уникальной индивидуальности учащегося. Таким образом, любая успешная педагогическая деятельность по своей сути инновационна.

С творчеством, а следовательно, и с инновациями, связано понятие **«авторство»**. По версии А. Адамского, авторство – «делание того, что до тебя не существовало»<sup>18</sup>. Отнюдь не случайным поэтому видится название важнейшего класса инноваций в образовании, который будет рассмотрен ниже – «Авторские школы».

Несомненно, что творчество связано тесным образом со **свободой**: только свободный человек может идти вперед. Однако мастерство и свобода – две стороны одной медали. Свобода учителя без мастерства и умения разрушительна, что еще раз подчеркивает связь педагогического творчества с профессиональным мастерством учителя.

Вместе с термином «инновации» часто употребляется термин **«новаторство»**. Некоторыми исследователями предлагается следующее соотношение обозначаемых этими терминами явлений: нова-

---

<sup>18</sup> Школа сотрудничества: Практическое руководство для тех, кто хочет стать любимым учителем. М.: Первое сентября, 2000. С. 29.

торство, по их мнению, идет из практики, «снизу» создается так называемыми учителями-новаторами, а инновации разрабатываются «в научных кабинетах» и внедряются «сверху». Во-первых, в таком подходе неверно отождествляются пути создания и введения новшества. Всем педагогам знакомы примеры «насильственного» (и потому безуспешного) внедрения «сверху» «образцового» педагогического опыта, а также примеры попыток воплощения разработанных в педагогической и психологической теории идей даже вопреки существовавшим административным запретам на отступления от общепринятых программ. Во-вторых, деятельность учителей-новаторов, обладает всеми названными характеристиками инноваций, и поэтому правомерно новаторство рассматривать как один из видов инноваций – эмпирические (см. «Классификации инноваций»). Новаторство, предлагая альтернативы традиционному образованию, как показывает опыт педагогики сотрудничества в нашей стране, обладает реальной «духоподъемной» силой для всего педагогического сообщества, побуждает к массовой инновационной деятельности в образовании.

Новаторство часто рассматривается не только как характеристика деятельности, но и как качество личности, близкое к инициативности. В таком понимании новаторство есть конкретное выражение чувства нового. **Чувство нового** – интеллектуальное чувство творческой личности, позволяющее ей своевременно подмечать в жизни возникновение нового, прогрессивного, видеть непривычное в привычном, ставить новые проблемы и решать их. В состав чувства нового входят: потребность в творчестве, «зоркость» в поисках проблем, профессиональное чутье, *готовность к восприятию инноваций*, эмоциональность. К показателям сформированности чувства нового: готовность созидать что-либо объективно и субъективно новое, лично или общественно значимое (то есть готовность к творчеству), умение улавливать и внедрять в практику малейшие прогрессивные изменения (таким образом накапливаются количественные изменения, которые со временем перерастают в качественные – крупные инновации на уровне открытий) и др. Участвовать непосредственно в прогрессе невозможно без чувства нового – без ощущения раскрывающихся перспектив. Обладать чувством нового – значит смотреть вперед, видеть сегодня то, что наступит завтра». Обычно требование обладать чувством нового обращено к ученому. Но в настоящее время это требование становится все более актуальным вообще для любого человека и особенно актуальным для учителя. Чувство нового, связанное с новаторством, затрагивает в первую очередь эмоциональную, мотивационную сферу, а само но-

ваторство – предметно-практическую. Следовательно, чтобы развить новаторство учителя, необходимо развивать в нем чувство нового.

Наряду с термином «инициативность», характеризующим индивидуальность человека, осуществляющего инновации, в связи с рассматриваемым понятием употребляется и термин «**инициатива**». Слово инициатива, культурно-образовательная инициатива в настоящее время в нашей стране выступает как синоним образовательных инноваций (в частности, именно так именуются все участвующие в ежегодном конкурсе на статус федеральных экспериментальных площадок (ФЭП) - образовательные инновации). Согласно словарю, инициатива – первый шаг в каком-либо деле, внутреннее побуждение к новым формам деятельности. То есть инициатива возникает вслед за идеей. Общим для инициативы и идеи является то, что они затрагивают главным образом начало инновации. Инициатива представляет собой побуждение к реализации идеи. Но ни инициатива, ни тем более идея не включают в себя деятельностного этапа - воплощения. А инновация, напротив, включает в себя и идею, и инициативу, и этап реализации идеи, и результат.

*По В.А. Далю ИДЕЯ - понятие о вещи; умопонятие, представление, воображение предмета; умственное изображение. | Мысль, выдумка, изобретение, вымысел; | намерение, замысел. Мысленный образец совершенства чего-либо, в каком-либо роде; первообраз, образец-мечта.*

Понятие «**идея**» следует рассмотреть подробнее, поскольку идея играет ключевую роль в инновации. Под идеей понимают форму отражения в мысли явлений объективной реальности. Постигая действительность, идея включает в себя сознание цели дальнейшего познания и практического преобразования мира, таким образом, идеи способствуют прогрессу.

Чаще всего в основе инновации, например, в основе авторской школы, лежит одна главная идея. Так, в основу школы А. Лобка положена идея вероятностного образования. Согласно этой идее, принцип творческой неопределенности, вероятностной размытости будущего принимается как фундаментальная духовная ценность. Содержание образования определяется не программой, а происходящими событиями, не имеющими заранее придуманного сценария. Происходят внеплановые, вероятностные повороты учебной траектории. Автор инновации - А. Лобок полагает: «Для вероятностного образования главный вопрос вовсе не в том, чтобы успеть пройти те или иные программные пункты, а в том, чтобы в этом программном пути нашлась хотя бы одна точка, которая расширилась бы до мас-

штабов Вселенной. Только в этом случае происходит чудо образования, тождественное чуду культуры»<sup>19</sup>.

Выбор идеи автор инновации обычно обосновывает исходя из наиболее глубоких философских начал, из общечеловеческих ценностей.

*Так, А. Лобок в обоснование идеи вероятностного образования пишет: «Человеческая жизнь всегда оказывается неизмеримо более богатой, чем те или иные планы на жизнь... Человек должен уметь приспосабливаться к этим вероятностным обстоятельствам жизни... В строгом регламенте школьного расписания начисто отсутствует дух вероятностного жизнетворчества, жизненной авантюры, приключения... Сверхзадача построения образования на вероятностной основе состоит в том, чтобы в максимальной степени ввести в образовательный процесс фактор творческой непредсказуемости, удовлетворить тягу ребенка к свободе, событийному существованию. Вероятностное образование моделирует реальный культурный процесс».*<sup>20</sup>

Нередко, казалось бы, одна и та же идея ложится в основу разных инноваций. При этом более детальное их исследование показывает, что даже одинаковые идеи непременно находят разное воплощение. Ведь у каждого автора свое субъективное понимание идеи и мира в целом, у каждого свой индивидуальный стиль деятельности, свой жизненный и профессиональный опыт. Можно выделить наиболее часто встречающиеся идеи, отвечающие основным общечеловеческим ценностям. Причем не всегда повторяющаяся идея обозначена тем же словом. Одной из таких наиболее часто повторяющихся в настоящее время идей выступает свобода, ненасилие. Еще чаще у разных идей оказывается, напротив, одно общее глубинное обоснование, то есть, двигаясь по различным инновационным траекториям, авторы приходят к единым общечеловеческим ценностям. Эти траектории могут создаваться как одновременно, так и в разное время, авторы могут как знать, так и не знать друг о друге.

*Например, очевидна перекличка вероятностной педагогики Лобка с педагогикой ненасилия Толстого, школой-парком Балабана и многими другими. Вариантов реализации идеи свободы – как и любой другой – бесконечное множество.*

---

<sup>19</sup> Лобок А. Вероятностное образование // Народное образование. 1996. № 3. С. 13 – 21. Он же. Вероятностное образование: екатеринбургский вариант // Школьные технологии. 1996. №3. С. 27-35.

<sup>20</sup> Лобок А. Вероятностное образование: Человек пишущий // Народное образование. 1996. №1. С. 26–31.

Случается, что различные идеи пересекаются, то есть в них встречаются общие места.

*В частности, существует пересечение между идеей вероятностного образования и идеей диалога культур В.С. Библера. А. Лобок указывает на то, что «результатом индивидуальных вероятностных путешествий учеников по микромоделю культуры, созданной в образовательном пространстве, оказываются индивидуальные, разные знания. Но они становятся предметом коллективного обсуждения, диалога, спора... Вероятностный педагог побуждает внутренний мир ребенка к выговариванию вслух, к диалогу с мирами других детей».*

В конечном счете, все современные авторы гуманистических образовательных инноваций выходят на идею ценности Человека: «Нет двух отношений к ребенку – педагогического и человеческого. Есть одно, одно и только одно – человеческое» (С. Соловейчик). В этом проявляется утверждающаяся гуманистическая образовательная парадигма.

Некоторые основные идеи, положенные в основу инноваций на уровне школы читатель найдет также в параграфе «Авторские школы».

Идея порождает инициативу, а ее воплощение чаще всего проходит в форме **эксперимента**. Эксперимент – это исследование явления путем активного воздействия на него путем создания *новых* условий его протекания или *изменения* направления протекания процесса. Таким образом, эксперимент выступает важным этапом инновации.

Выше приведены не все связанные понятия, между ними могут быть установлены и другие значимые отношения, схема связей может быть построена иначе. Это лишь возможный вариант, позволяющий лучше разобраться в сущности и роли инноваций в образовании.

## **6.2. Роль, место инноваций в образовании**

Какова именно связь между инновациями в обществе и в образовании в современном мире, уточняет Е. Ямбург, директор Центра образования «Школа № 109» г. Москвы, член-корреспондент Российской Академии Образования: «Система образования сегодня выступает в роли локомотива, который «вытаскивает» всю социальную сферу. Школа сегодня чувствует свою особую роль – образование становится социальной технологией». При этом образование в обществе сталкивается с барьерами и трудностями. А. Адамский отме-

чает: «Образовательный язык, особенно инновационный, мало понятен обществу».

Инновационность всегда выступает неотъемлемым атрибутом образования. Педагогу не обойтись без постоянного обновления, без поиска себя нового. Исторический анализ процессов развития образования показывает, что инновационность – черта, присущая не только современной школе, современному образованию, но и школе любых времен. Ведь школа, во-первых, отражает изменения в обществе, во-вторых, сама их продуцирует и ускоряет. То же самое можно сказать и о человеческом обществе всех времен: инновационность, изменчивость свойственна ему в целом.

Для подтверждения того факта, что инновационность присуща образованию любого времени отметим важные исторические перемены, произошедшие в образовании за время его существования. В свое время в образовании произошли такие инновации, как выделение уровней, ступеней образования то есть появление над начальной ступенью одной-двух последующих, возникновение высшей школы; дифференциация школ, то есть появление школ разных типов – церковных и светских, формальных и реальных; возникновение новой специальности – педагога, воспитателя, организация профессиональной подготовки педагога; начало использования в обучении учебников, школьных досок, зарождение классно-урочной системы. Все эти изменения явились важными вехами в развитии образования.

Итак, инновационность – неотъемлемая черта образования и общества в целом вне зависимости от эпохи. Но сейчас этот атрибут стал особенно заметен и важен, его роль стала первостепенной в современном образовании и обществе, потому что скорость изменений нарастает, и сейчас существенные, принципиальные изменения за время жизни одного поколения происходят неоднократно. Таким образом, хотя есть основания говорить об инновационности образования и общества всех времен, именно в наше время эта черта выходит на первый план, становится наиболее существенной. Термин инновационность применительно к настоящему времени подчеркивает быстроту происходящих изменений: они случаются уже настолько быстро, что «отрицание отрицания» происходит несколько раз за время жизни одного поколения.

Несомненны и особенно важны для понимания роли и места образовательных инноваций в современном мире следующие факты: во-первых, инновации в образовании связаны с инновациями в обществе, во-вторых, инновационность выступает атрибутом современного мира. Как верно подметил В. Шевелуха, «мир сегодня меняется быстрее, чем человек успевает получить образование! По-

этому так актуальна в наши дни проблематика инновационной деятельности: сами изменения, то, как они происходят и как они влияют на нашу жизнь, – становятся особой социальной, экономической и даже политической проблемой...»<sup>21</sup> Вследствие указанных фактов важность инноваций, инновационного подхода в жизни и в образовании возрастает: «Инновационная деятельность превратилась в условие общенационального процветания. За последние годы деятельность по изменению деятельности стала профессией».

Министерствами науки и образования России издан приказ от 1 ноября 1999 г. о научно-методическом совете по вопросам подготовки специалистов для инновационной деятельности в научно-технической сфере. Цель образования совета, согласно приказу – создать многоуровневую систему подготовки специалистов для инновационной деятельности в научно-технической сфере, для «инновационного менеджмента». Издание данного приказа говорит о том, что в наши дни осознается острая потребность в специалистах, управляющих инновационными процессами в науке, образовании и народном хозяйстве.

В силу неповторимости индивидуальности и опыта, каждый педагог может «выйти» на общечеловеческие ценности в своей деятельности только своим собственным уникальным путем. Современный путь к постижению общечеловеческих ценностей лежит не вширь, а вглубь, у каждого он сегодня свой. На подобных мыслях акцентирует внимание А. Пинский, анализируя школу Л.Н. Толстого: «Если учитель сознательно избегает того, чтобы «вставать под знамена» тех или иных конкретных (а потому неизбежно частичных) идей и ценностей... то... на каком основании он вообще тогда имеет право кого-то учить?»<sup>22</sup>

Итак, инновационность – важнейшая черта современного образования и современного общества. Более того, инновации – единственный возможный способ деятельности в образовании.

### **6.3. Общая характеристика современных инновационных процессов в отечественном образовании**

---

<sup>21</sup> Адамский А. У необычных школ появляется надежда? Интервью с В. Шевелухой // Первое сентября, июль, 1999.

<sup>22</sup> Инновационное движение в российском школьном образовании / Под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. - М., 1997.

Инновационность всегда была присуща образованию, это его неотъемлемая характеристика. В том числе, и в России. Но, как отмечает Ш.А. Амонашвили<sup>23</sup>, в годы советской власти она заглушалась, пресекалась, подавлялась жестокой диктатурой этой власти. В период 1927-1986 гг. отдельные попытки реформировать школу, не задевая господствующий, навязанный партийными постановлениями авторитарно-императивный характер педагогического процесса, не увенчиваются успехом. Гуманное педагогическое мышление и практика существуют на нелегальном положении. Отдельные ростки их принимаются за инакомыслие и пресекаются. Так, строились препятствия научной деятельности В.В. Давыдова, преподавательской деятельности М.К. Мамардашвили. С началом перестройки (1985 г.) на уровне государственной власти начали происходить гуманизация и демократизация общества, что позволило активизироваться инновационной педагогической мысли, выйти из подполья. В это время начали активно реализовываться идеи «Педагогики сотрудничества», свобода и равноправное сотрудничество были признаны *нормой* взаимоотношений между взрослыми и детьми. Есть и глобальные причины, обусловившие активизацию инновационных процессов в России в начале 90-х гг. – это начавшаяся смена образовательной парадигмы во всем мире. Переход к гуманистической парадигме выражается в переориентации образования с прошлого опыта на будущее – образование становится инструментом реформирования общества; в замене естественнонаучного метода теорией преобразующей практики, в изменении главной задачи образования – отказе от знаний о существующем мире и его законах как главной задачи и осознания в качестве главной задачи оснащение методологией инновационной деятельности – творческого преобразования мира, переходе к многокритериальным оценкам принимаемых решений, включающим этические, моральные и нравственные компоненты.

Социально-культурную ситуацию в России в последние годы И. Фрумин, советник по образованию Московского представительства Мирового Банка, назвал ситуацией перехода и становления. «Безусловно, ситуация становления закончится. И наступит стабильная фаза устойчивого *развития*», - отмечает И. Фрумин. Обратите внимание на название «стабильной» фазы: она все равно представляет собой фазу развития и, следовательно, требует непрерывных инноваций. Поэтому правомерен прогноз того, что в фазе

---

<sup>23</sup> Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

устойчивого развития сеть ФЭП станет существенным институтом профессионально-общественной организации.

На начало XXI века намечена реформа российского образования в соответствии с новой «Национальной доктриной развития образования». Комментируя предполагаемую реформу, Заместитель председателя Комитета по науке и культуре Государственной Думы Российской Федерации Л. Глебова сказала: «Самая большая опасность – перевести реформу образования в политическую плоскость». Это означает, что реформа должна способствовать воплощению общечеловеческих ценностей, а не чьих-то политических интересов. На наш взгляд, здесь нет противоречия между связью школы с общественными процессами в стране и опасностью перехода инноваций в образовании в политическую плоскость. Названная взаимосвязь должна осуществляться не на политическом уровне, а на уровне причинно-следственных взаимосвязей.

Однако сравнение таких документов, как положения об аттестации учителей, принятые в 1993 и 2000 гг. позволяет сделать вывод о том, что сейчас в российском образовании на административном уровне предпринимаются попытки «закрутить гайки», отменить демократические завоевания, отраженные в первом в Новой России Законе об Образовании. В Положении об аттестации 2000 г. произошел откат от демократических наработок и завоеваний начала 90-х гг. по нескольким позициям. В частности, аттестация перестала быть абсолютно добровольным делом учителя; основные цели ее сместились с повышения педагогического мастерства на инспектирование профессиональной пригодности учителя и т.д. В связи с планируемой реформой российского образования А. Адамский так характеризует сегодняшнюю образовательную политику в России: «Отказ профессиональному сообществу в праве на инициативу и несанкционированные инновации – таков почерк управления образованием на федеральном уровне...» Но, пожалуй, перекрыть инновационную волну уже невозможно никакими административными усилиями, так как «авторство стало для российского образования нормальным; в головах учителей живет образ авторской школы»<sup>24</sup>.

Если же говорить об инновационном движении в целом, важной частью которого, как было сказано, являются образовательные инновации, заслуживает внимания его следующая характеристика, связанная с принятием Закона об инновационной деятельности. Из-за постоянной борьбы с косностью и неприятием своих идей инно-

---

<sup>24</sup> Школа сотрудничества: Практическое руководство для тех, кто хочет стать любимым учителем. М.: Первое сентября, 2000.

вационное движение во многом превратилось в партизанское. И только в 1999 году инновационная деятельность в России оказалась узаконенной и получила хоть какую-то надежду на то, чтобы стать частью государственной политики. В частности, новый Закон гарантирует субъектам инновационной деятельности государственную поддержку инновационных программ и проектов, направленных на реализацию государственной инновационной политики; создания и развития субъектов инфраструктуры инновационной деятельности; подготовке, переподготовке и повышению квалификации кадров, осуществляющих инновационную деятельность.

Аналогом инфраструктуры инновационной деятельности в образовании сейчас является сеть федеральных экспериментальных площадок, а субъектами инновационной деятельности – сами федеральные экспериментальные площадки, прошедшие трудный трехступенчатый конкурс и получившие от федерального органа управления – Министерства образования – право вести легитимную инновационную деятельность. Существование этой сети, сообщества школ, муниципалитетов и регионов, ведущих инновационную деятельность на правовых основах, – это уже мощный прорыв в природе системы образования РФ.

Вот как, например, представляется с точки зрения нижегородских учителей школа нового типа: это школа, где реализуется право ученика на уважение к его личности, право на безопасность, право на получение достойных знаний. Право ученика на интересное обучение, на выбор предметов и учителей. Право на помощь в создании подростковых организаций и право на влияние через них на школьную жизнь. Право учителей на уважительное отношение к их труду и на достойную его оплату. Право учителей на возможность реального выбора форм и методов обучения, право на доступность информации, литературы, повышение квалификации, доступность общения. Право учителей на создание профессиональных творческих объединений и на совместное определение путей развития школы. Право директора на обладание достойными материальными ресурсами для организации жизнедеятельности школы. Право родителей на педагогическую компетентность, на понимание ситуации в школе и на организацию форм взаимодействия между ними и школой<sup>25</sup>.

Таким образом, известные педагоги-экспериментаторы (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.) предлагали не просто новые педагогические технологии, но и, прежде всего, иную психолого-педагогическую позицию учителя-

воспитателя, способного к разнообразному творческому сотрудничеству с учеником. Заслуга педагогов-новаторов как раз и состоит в том, что они подвергли ревизии отношение к ученику как объекту педагогических воздействий, они высветили проблему ученика как субъекта образования и собственной жизни. Именно это обстоятельство обостряло противоречие между педагогической практикой, осуществляющей инновационные поиски школы нового, открытого типа и ученика как субъекта образования, и теоретическими представлениями традиционной, классической модели обучения, регламентирующими процесс его организации. Строго говоря, при эволюционном подходе появляются инновации, но они не затрагивают основ системы, в которой возникли, а лишь более полно проявляют и используют ее потенциал. Здесь напрашивается очень важный вывод: новаторство — вовсе не отрицание сложившихся способов работы, накопленного опыта, а его умелое и рациональное использование в изменяющихся условиях. Однако ориентация на эволюционный подход заведомо ограничена, и яркий пример тому — опыт учителей-новаторов: их яркие, новаторские находки все же оставались лучшими образцами эволюционного подхода, не поднимались до системного пересмотра образовательных концепций.

В России сформировалось устойчивое инновационно-образовательное сообщество: об этом говорит тот факт, что на каждый конкурс «Авторская школа» подается примерно одно и то же количество заявок — около трехсот.

*Посмотрим на состояние инновационных процессов в российском образовании в настоящее время глазами некоторых экспертов ФЭП.*

*Л.М. Кузнецова (Институт психологии и педагогики РАО): Сегодня инновации, как правило, идут от жизни, от практики (то есть это инновации эмпирические).*

---

<sup>25</sup> Первое сентября. 1995. 30 мая

*Ш.А. Амонашвили: Нынешним образовательным инициативам присуще стремление сохранить лучшие традиции отечественной педагогики. «Старые» ценности в совокупности с новыми создают широкий спектр инновационного движения. Еще одна тенденция – стремление к духовному, нравственному преобразованию школы.*

Еще одна инновационная тенденция, ярко проявляющихся в современном отечественном образовании – появление новых педагогических специальностей и учебных педагогических дисциплин, выделение новых разделов педагогической науки: валеологии, социальной педагогики, педагогики индивидуальности, педагогической конфликтологии, педагогики дополнительного образования, андрагогики (теории обучения взрослых).

Инновации в мировом и отечественном образовании столь многообразны и многочисленны, что для их изучения полезно их систематизировать. Классификацию инноваций в образовании возможно составлять по различным основаниям. Рассмотрим некоторые из них.

#### **6.4. Классификации инноваций в образовании**

Инновации можно разделить на **исторические и современные**. Под современными мы понимаем такие инновации, которые не обязательно возникли в наши дни, но тем не менее не утратили своего обновляющего, прогрессивного значения или обрели его вновь.

Так, в свое время идея классно-урочной системы Я.А. Коменского – была прогрессивна, следовательно, современна. Сейчас инновации А.Я. Коменского относят к историческим. Инновации Дж. Дьюи (принцип прагматизма – учить тому, что пригодится в жизни) можно считать современными, так как его идеи вновь востребованы и актуальны в наши дни. То есть современно не только, не обязательно то, что изобретено сегодня, а то, что сегодня играет прогрессивную роль в образовании.

В образовании (так же, как в обществе) инновации «устаревают», переходят в ранг исторических все быстрее: еще в прошлом веке, совсем недавно по историческим меркам, перемены в жизни происходили медленно – не только дольше жизни человеческой, но и дольше жизни нескольких поколений. Но сейчас.... Вот как в 2000 г. пишут о встрече педагогов-экспериментаторов, состоявшейся в 1988 г.: «С тех пор многое изменилось. По словам, по фразам кажется, мы попали в далекое прошлое...» – то есть многое из того, что высказывалось как революционное, было новым, сейчас «внедрилось», стало само собой разумеющимся, утратило свою инновацион-

ную роль. Хотя такие мысли из высказанных в 1988 г., как: «Некоторые педагоги словом «требовательность» прикрывают разнузданную авторитарность», - не потеряли свою актуальность и сейчас. И, к сожалению, возможно, еще долго будут актуальны, так как авторитарность зависит не только от возраста учителя, но и от полученного им воспитания, от условий в которых он сам рос – получается самовоспроизводящаяся авторитарная педагогика, которую очень трудно преодолеть.

Согласно следующей классификации, инновации можно разделить на **научные (научно-теоретические) и эмпирические** - в зависимости от того, где они берут свое начало – в недрах кабинетов ученых или в практике учителей-новаторов. И тот, и другой вид, несомненно, представляет ценность. Более того, в процессе реализации они сливаются: продукт научного исследования, модель апробируется на практике, а эмпирическая инновационная практика – обобщается, теоретически осмысливается.

Примеры научных (научно-теоретических) инноваций: разработка концепций, выявление дидактических и других условий, открытие новых законов и закономерностей, формулирование новых принципов, обоснование введения новых педагогических дисциплин и специальностей так же, как когда-то *исторически* выделилась в отдельную специальность – педагогическая, и появилась профессиональная педагогическая подготовка (3). Классическими примерами инноваций научно-теоретических и эмпирических являются соответственно диссертация, первая часть которой теоретическая, а вторая практическая – экспериментальная проверка решения проблемы, полученного теоретическими методами, на практике, и описание авторской технологии обучения, требуемое при аттестации учителя на высшую категорию. Примером научно-теоретической инновации является также концепция индивидуализации образования, разработанная В.Д. Шадриковым на основе теоретического анализа фактов, научных данных и т.п.

Несколько отличается от предложенной выше классификация инноваций на идущие **«сверху» и «снизу»**. «Сверху» означает, что инновация приходит в школу из органов управления образованием, а «снизу» – значит, от обычных практикующих учителей.

*Обычно законодательно закреплённая инновация относится к инновациям «сверху». Однако такое деление (как и другие классификации) относительно. Так, о принятом в 1992 г. законе об образовании, отразившем принципиальные для школы положения: приоритет личности обучающегося, автономия образовательного учреждения, правовые гарантии свободы учительского труда и т.д., – верно сказано, что это поистине была инновация «снизу».*

*Инновации «сверху» поступают также в виде инструкций от органов управления образованием.*

*О неравном положении инноваций «сверху» и «снизу» говорит такой факт: лишь 8% врачей-новаторов нашли поддержку и понимание у главных врачей, в педагогике вряд ли этот процент выше.*

Инновации делятся **на отечественные и зарубежные** в зависимости от места появления.

Существует классификация инноваций **по образовательной ступени**, для которой она создана, то есть классификация в определенном смысле по области применения. Здесь можно выделить инновации в средней и высшей школе, инновации, осуществляемые в среднем профессиональном образовании, на дошкольной, младшей, средней, старшей школьной ступенях. Также встречаются межступенные, внутреступенные инновации. Так, для разных типов учебных заведений одной ступени (например, лицеев в средней школе; педагогических вузов в высшей школе) создаются внутреступенные инновации. Если инновации затрагивают несколько образовательных ступеней (детский сад + начальная школа; комплекс «детский сад – школа – вуз» и т.п.), то они являются межступенными.

*Например, Н.Н. Халаджан с сотрудниками реализовал идею авторизованного обучения, суть которой - написание учащимся собственного учебного пособия по изучаемому курсу. Данная инновация разработана для высшей школы, применяется в Московском экстерном гуманитарном университете. Сам автор полагает, что данная инновация применима для средней и старшей ступеней школы.*

По главному изменяемому аспекту образования инновации в образовании, как и инновации в научно-технической деятельности, допустимо разделить на организационно-управленческие (организационные), экономико-финансовые, технологические.

*Например, проект «Управление системой непрерывного педагогического образования в модели "Колледж – университет"» (г. Ростов н/Д, Донской педагогический колледж) – организационно-управленческая инновация, проект «Педагогические основы управления и развития профессионального лица в условиях многоканального финансирования» (г. Старый Оскол, Белгородская обл., профессиональный лицей № 22) – скорее экономико-финансовая инновация, проект «Содержание и технология обучения ремесленника-предпринимателя в учреждениях начального и среднего профессионального образования» (г. Екатеринбург, Профессиональный лицей ремесленников-предпринимателей) – технологическая инновация.*

Более детальной классификацией по данному признаку (внесению изменений в тот или иной элемент образовательной системы)

является классификация, предложенная А.А. Реаном и Н.В. Бордовской. По этому основанию они выделяют инновации системы управления, целеполагания, стиля педагогической деятельности, организацию учебно-познавательного процесса, осуществления контроля и оценки, системы финансирования, учебно-методического обеспечения, учебного плана и учебных программ, деятельности учителя и учащегося. В данной классификации окажутся комплексные инновации, вносящие изменения в несколько элементов образовательной системы.

Инновации можно разделить на уровни по степени новизны и значимости результата. С точки зрения Н.Н. Халаджана, новация (мы бы назвали этот низший уровень «модернизация»), изобретение, открытие – категории, отражающие три уровня творческой поисковой деятельности и ее результатов, а значит, инноваций. Уровень творческой деятельности определяется по возрастанию степени новизны и значимости результата, выраженным критериями и признаками, сформулированными Г.С. Альтшуллером. В частности, на уровне новаций разрабатывается новый аспект (концепция) известной теории, достигается новый прогрессивный уровень стабилизации известной практики. На уровне изобретений достигается прогрессивное развитие известной практики. На уровне открытия получается новая информация, создается принципиально новая теория. В той или иной степени градацию Г.С. Альтшуллера можно применить в образовании.

*Чаще всего инновации в образовании в традиционном для наших дней понимании можно соотнести с изобретениями. Новации, модернизации в образовании – инновации «каждодневные», малые по масштабу, «личностные» чаще всего по области применения. Открытия – более редки, но и в силу принципиальной новизны более емки, более объемлющи. За ними появляются последователи. Открытие – крупная инновация в педагогике, например, гуманно-личностная педагогика Ш.А. Амонашвили.*

Классификация инноваций **по масштабу** (по охвату, глобальности – локализации). Можно выделить следующие масштабы инноваций: инновации, создаваемые отдельным учителем для себя; группой учителей в отношении определенной группы учащихся (класса, параллели) или проблемы, преподаваемого предмета); инновации на уровне школы (авторские школы), региона, страны, мира.

*Примером инноваций, возникающих и осуществляющихся на мировом, **глобальном** уровне могут служить парадигмы образования, сменяющие одна другую. Например, в конце XX века утверждается гуманистическая, постциентистская, постиндустриальная*

парадигма. Примером глобальных инноваций могут служить также демократизация, гуманизация, гуманитаризация образования.

Примеры инноваций на уровне **страны** (Россия): Развивающее обучение (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), проблемное обучение (М.И. Махмутов), идея оптимизации в педагогике (Ю.К. Бабанский), «школа сотрудничества» (В. Матвеев, С. Соловейчик) «движение к гуманизму без движения к сотрудничеству... никуда не приводит», либерально ориентированный, законодательно поддерживающий «педагогiku свободы» Закон РФ Об образовании (1992г.).

Пример инноваций на **региональном** уровне: эксперимент в г. Челябинске (под руководством управления по делам образования) по интеграции детей с проблемами развития в общеобразовательные школы по желанию родителей.

Инновации на уровне школы – «авторские школы», которые будут рассмотрены ниже.

Тот факт, что та или иная «частная», локальная инновация, инновация «на уровне отдельного учителя» распространилась, используется на региональном или государственном уровне, несомненно, говорит о ее значимости. Тем не менее, существуют и должны быть инновации – не менее ценные, но остающиеся авторскими, неотделимыми от автора. Перенос такой инновации не всегда нужен и не всегда возможен. Например, в тех случаях, когда инновация направлена на совершенствование индивидуального стиля педагогической деятельности. Значимость такой «индивидуальной» инновации обосновывается, например, принципом гуманистической психологии, согласно которому ценность уникальности единичных случаев не меньшая, чем у общих случаев, а также мыслью В.А. Сластенина о том, что технология переносима настолько, насколько это позволяет личностный компонент. Из этой мысли вытекает, что каждый учитель в конечном счете создает собственную технологию - по принципу авторизованной школы Н.Н. Халаджана. Только тогда может быть применено учителем то, что разработано

- А что может сделать новатор-одиночка?

Не правильнее ли переходить к творческим коллективам?

- Ни один коллектив не создавался сам по себе, люди спланиваются вокруг идеи...

Научимся наконец оценивать мысль по ее ценности, ее соответствию нашим общим идеалам,

а не по тому, где она родилась – в одной голове или в коллективе.

Мысленный диалог (Из 7, с. 23):

Учителя сами выбирают идеи, которые кажутся им важными. Никакая пресса не может раздуть значение идеи, если ее не прини-

мает учитель. Приверженцы педагогики сотрудничества выступают против всякого внешнего внедрения, за свободный выбор учителя, и мы не можем с этим не согласиться.

*Пример ценности «малой» инновации: С. Лысенкова полгода думала над тем, как научить детей решать примеры с развернутым объяснением, пока не догадалась ввести при записи особые дужки вверху строки – только и всего. Но зато ее дети стали решать примеры без всяких затруднений.*

Значительная, крупная инновация сплетается из множества малых – поэтому очень важное качество учителя – умение улавливать и внедрять в практику малейшие прогрессивные изменения, ростки нового.

*Инновационная система С.Н. Лысенковой соткана из множества таких мелких деталей, в единстве дающих новое качество. То же можно сказать о системе В.Ф. Шаталова, Ш.А. Амонашвили, других выдающихся педагогов-новаторов: общая идея детализирована и проявляется в огромном множестве деталей-приемов. Например, у В.Ф. Шаталова эти детали (сам В.Ф. Шаталов их называет «шлейф методических приемов») включают: «плашки», чтобы отмечать выполнение домашних задач, релейные контрольные работы, открытые ведомости учета знаний в сочетании с открытыми перспективами, тихий, магнитофонный и др. опросы, уроки открытых мыслей, десантный метод решения задач, решение задач по цепочке, тетрадь для самозаписи на отработку темы, и, конечно, детальная система психологических требований к опорным конспектам, а также множество других. У Ш.А. Амонашвили: квазичтение и квазиписьмо, письма заболевшим, дарение уроков, устный счет с закрытыми глазами, подчеркивание зелеными чернилами красиво, правильно написанных слов, ответы «на ушко» учителю, ведение дневников, организация публичного резонанса на дела – публикации и т.п., пакет результатов к родительскому собранию, разучивание наизусть каждым «своего» стихотворения, минуты для мечтаний на уроке... и множество других.*

Отметим, что градация (классификация) инноваций по масштабам предполагает и несколько другой подход на уровне региона, страны или мира: насколько массово осуществляется использование инновации - единичное использование (только самим разработчиком), использование несколькими школами (субъектами), массовое использование.

*Пример общероссийской, эмпирической инновации «снизу»: В середине 80-х гг. возникло движение клубов творческой педагогики «Эврика» (центр – «Учительская газета» В. Матвеева), велись дискуссии о том, какой должна быть школа, придумывались новые ди-*

*дактические формы, устраивались большие акции в поддержку педагогов-новаторов, проводились «Дни творческих уроков». По Советскому Союзу насчитывалось больше 500 клубов.*

Главную роль в образовательных инновациях играют, конечно, **идеи** (в них отражены цели – ради чего осуществляются инновации). Но, с одной стороны, идеи достаточно трудно классифицировать, полную классификацию получить вряд ли удастся. Мы можем выделить только некоторые ее элементы. Каждая идея в той или иной степени оригинальна, отличается от близких к ней замыслов. Главное же заключается в том, что для реализации даже одинаковых идей разные новаторы избирают собственный, неповторимый индивидуальный путь. Для решения той или иной проблемы в педагогике возникает столько путей, сколько субъектов пытаются ее решить, а существовать их может еще больше. Если же учитывать, что реализация той или иной современной идеи направлена на достижение единой – гуманистической - цели образования, становится понятно, сколь необъятно и неисчерпаемо множество путей – «верных» путей, ведущих к ней. Наглядно рисуется огромный инновационный потенциал гуманной педагогики.

*Примеры идей, легших в основу крупных инноваций: идея опережения С.Н. Лысенковой, идея укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниева.*

Наиболее значительные инновации, внесшие заметный вклад в образование, как правило, сочетают в себе несколько основных идей.

*Например, система В.Ф. Шаталова объединяет вокруг самой значительной идеи - опорных конспектов - идеи обучения всех детей без отбора, воспитывающего обучения, создания ситуаций успеха и др.*

Инновации на уровне школы представляют наибольшую важность поскольку обладает оптимальным сочетанием целостности и функциональности.

## **6.5. Авторские школы как важнейший тип инноваций в образовании**

**В**

Несмотря на то, что об авторских школах написаны диссертации и словарные статьи в справочниках и энциклопедиях, понятие «авторская школа» еще не сформировалось, не устоялось. Смысл авторской школы – не просто по-другому устроенный учебный план, а другое мировоззрение, другой (собственный, самобытный) дух и

уклад школы, другое (не более глубокое, а другое) содержание образования.

Авторство стало для российского образования нормальным явлением, поэтому в головах учителей сложился образ авторской школы. Для авторской школы характерна не любая инициатива, инновация, а необходим определенный уровень этих инноваций, инициатив. Только такая школа имеет право именоваться «авторской школой». Уровень возникающих сейчас инноваций по желанию авторов может быть оценен экспертно-консультационными комиссиями в ходе конкурса ФЭП. О том, что о данной инновации в масштабе школы можно говорить как об «авторской школе», свидетельствует утверждение инициативы в качестве ФЭП, или кандидата ФЭП или признания инновации авторской культурно-образовательной инициативой. Это один из возможных вариантов оценки.

В настоящее время многими школами осознается необходимость выработки собственного пути. Школа, как и индивидуальность, должна обрести свою уникальность. У каждой школы должна быть своя изюминка – та особенность, из-за которой ее выбрали бы ученики и их родители. Иначе в результате «голосования ногами» школа, не имеющая своеобразного образовательного предложения, теряет учеников.

Подтверждающий факт из практики: некоторые «обычные» школы в Калининграде в последние годы не могут набрать первые классы, тогда как количество заявлений на прием детей в школы «нового типа», инновационные или просто известные своими особенностями, предлагающие своеобразную, индивидуальную концепцию, значительно превышает возможности этих школ.

Таким образом, в функционировании все большего количества школ наблюдается определенная тенденция: каждая школа нового типа самостоятельно выстраивает направление своего развития, что в первую очередь касается содержательного и целевого компонентов образовательного пространства. Наблюдаемая тенденция подтверждает положение, выдвинутое К. Д. Ушинским: может быть перенята лишь идея, но не опыт. Опыт – индивидуален, и школу, вырабатывающую и реализующую собственную концепцию развития, можно уподобить самобытной индивидуальности. Отмечаемое положение дел в современном школьном образовании соответствует представлениям ученых о направлениях его гуманизации: ученые указывают, что субъектом образования должны выступать сами коллективы учебных заведений на основе принципов их автономии и академических свобод. Это означает, что они самостоятельно реализуют полную структуру своей деятельности от постановки целей до контроля и коррекции.

Современные гуманистические концепции развития школ, как и технологии развивающего обучения, носят, по мысли В.А. Сластенина, Н.Г. Руденко, личностный характер, то есть в их структуру «вплетена» индивидуальность автора (возможно - коллективного) таким образом, что концепция или технология неотделима от самой индивидуальности автора. Следовательно, гуманистические концепции, как и развивающие технологии, не поддаются прямому переносу, транслированию, а могут только разрабатываться с учетом конкретной ситуации развития.

Авторы школ не претендуют на то, чтобы их опыт распространялся: они придумали школу для себя, и этого достаточно. Хотя сама педагогика развивается такими авторскими школами. Колония Макаренко – это авторская школа, школа Сухомлинского – авторская, Дом ребенка Корчака – авторский. Неповторимые школы, которые стали примером для многих.

Авторские школы невозможно типологизировать – на то они и авторские. Но знакомство с образцами авторских школ, несомненно, полезно каждому, кто стремится усовершенствовать свою педагогическую деятельность.

Идея собирать проекты авторских школ, реализуемая *газетой* «Первое сентября», сетью ФЭП, принадлежит И. Фрумину – он предложил ее в 1987 г. в рамках движения «Эврика» «Оказывается, можно придумывать новое не только в рамках учебного предмета или урока, оказывается, вся школа может быть придумана!» – с тех пор проводится конкурс «Авторская школа»

Кратко познакомимся с авторскими школами, считающимися классическими. У некоторых из них, придуманных, например, в начале XX века, под авторским названием существуют последователи.

Образцы отечественных авторских школ.

В школе **Л.Н. Толстого** реализуется идея свободы в педагогике. Создавая Яснополянскую школу, Толстой утверждал: школе следует отказаться от всякого принуждения, школа должна только предоставлять детям возможность получать знания, а дети имеют право выбирать, какие знания им получать. Учитель не имеет власти над ребенком... Всякая учеба должна быть ответом на вопрос, возбужденный жизнью.

Школа **В.А. Сухомлинского** (Павлышская школа). Здесь многое делалось из глубокого понимания, что происходит нечто гораздо

более важное, чем просто учебно-воспитательный процесс маленькой сельской школы. Сухомлинский: «Мы стремимся подготовить наших питомцев к высоконравственным и эстетическим отношениям, построенным на дружбе и товариществе, на уважении всего подлинного в каждом честном человеке». Он так все устраивал в своей школе, что каждый – и маленький и большой человек – участвовал именно в таких человеческих отношениях и любил трудиться для их установления. Надо организовать жизнь человека так, чтобы уже к 10-12-летнему возрасту он увидел первое плодоносящее дерево, выращенное собственной рукой. Философия сада лежит в основе его педагогики. Плодоносный сад – и в прямом, и в переносном смысле – сердцевина педагогики Сухомлинского: терпение и вера, любовь и волшебство... Учебные занятия проходили в четырех зданиях, в каждом доме как бы жила небольшая семья. Сухомлинский (перечисление основных идей Сухомлинского): задатки и одаренность ребенка раскрываются, если у него ежедневно есть время для занятий любимым трудом – по своему выбору при участии школьных друзей и взрослых – мастеров своего дела. На территории школы располагалось множество мастерских, лаборатории, участки, где могли работать учащиеся разных возрастов. В каждом здании располагались комнаты для чтения. Главная школьная библиотека соседствовала с мастерскими и содержала 18 тыс. книг. Первый источник, питающий детскую любовь к знаниям – высокая интеллектуальная культура учителей, и в первую очередь – директора. В.А. Сухомлинский поэтому изучил школьные учебники и основную методическую литературу по всем предметам, следил за новейшими достижениями наук, составляющих школьную программу. ...

Школа **Ш.А. Амонашвили**, «Школа Жизни»: идея гуманно-личностной педагогики.

Амонашвили: Каждый ребенок пришел в мир не случайно, а чтобы исполнить свою миссию. Долг учителя – «соратника у Бога» – помочь ученику выполнить ее. Учителю следует основываться на движении целостной природы в ребенке, происходящее через три стихийные силы – стремление к развитию, взрослению и свободе. Амонашвили: В душе и сердце ребенка должны быть поселены светлые образы, чувства прекрасного, ответственность за свои мысли, устремленность к благу, чувства заботы и сострадания... Школа – скалистые, трудные ступени лестницы возвышения души, дом радости – радости, которую можно обрести только в преодолении трудностей. Учитель и ученик – школа друг для друга.

Оценка-отметка, контроль, осуществляемый учителем, изымают из учебной деятельности ребенка важнейшие компоненты – самоконтроль, самооценку, разрушая тем самым ее целостность. За-

мена оценки-отметки – орудия авторитарной педагогики – содержательной оценкой.

В основной курс школы Амонашвили входят предметы, названия которых отражают принципиальную новизну принципа преподавания: познавательное чтение, письменноречевой деятельности, математического воображения, духовной жизни...

Школа диалога культур **В.С. Библера**. «Понимающий» диалог – его предметом становится понимание другого, а не самовыражение на фоне другого. Исходным в таком диалоге является стремление к согласию. Для «диалога-понимания» существенно уяснение границы между своим словом и словом Другого. «Понимающий» диалогизм знает и диалог-спор, и диалог-согласие. Согласие – одна из важнейших форм диалогических отношений, предполагающая сочетание многих голосов, дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого (Бахтин).

Парк-школа **М. Балабана**. Эта школа возникла как альтернатива традиционной школы, созданной Я.А. Коменским, противопоставившая новые образовательные подходы основным ее атрибутам. Уроку парк-школа противопоставлен набор постоянно открытых для занятий студий, которые ученик выбирает «здесь и сейчас». Линейным образовательным планам и программам противопоставлен мониторинг складывающихся индивидуальных образовательных траекторий. Разделению по возрастам противопоставляется свобода посещать любую студию независимо от возраста, в результате чего на каждой студии складываются разновозрастные учебные группы. Силовой оценке, направленной от учителя к ученикам, противопоставлены право ученика получать отметку лишь по собственному желанию, открытое оценивание учителя учениками выбором для посещения одних студий и не выбором других. Для учителей, работающих в парк-школе, существует два основных ограничения: нельзя заставлять детей оставаться на студии дольше, чем они сами хотят, и нельзя не впустить ребенка на студию тогда, когда он сам пришел.

Школа самоопределения **А.Н. Тубельского**. Идея самоопределения, реализуемая в школе А.Н. Тубельского, состоит в том, что каждый ребенок – индивидуальность, которая должна найти свое место в жизни, освоить и сыграть свою неповторимую роль, и задача школы – «правильно» поставить учащегося в ситуацию поиска. Для реализации этой задачи школа А.Н. Тубельского стала моделью демократического государства с разделением властей: законодательной (общешкольный сбор), исполнительная (совет школы), судебная (суд чести). Равноправными гражданами этого государства являются и ученики, и учителя, и другие сотрудники школы. Обучение в школе ведется, в основном, методом погружения, то есть в течение до-

вольно длительного времени (это может быть день, неделя) ученики занимаются одним или двумя близкими друг к другу предметами. Практикуются погружения, выполняемые совместно учителями разных предметов, когда разделение учебного материала на предметы вряд ли правомерно. В школе действуют многочисленные творческие интеллектуальные мастерские, посещать ли которые, школьник решает самостоятельно. Каждый старшеклассник школы самоопределения составляет индивидуальную образовательную программу, рассматриваемую и утверждаемую экспертным советом.

На примере авторской школы А.Н. Тубельского особенно отчетливо видно, что авторская школа включает в себя совокупность множества инноваций, отобранных и соединенных автором в систему, образующих неповторимое образовательное пространство. Те или иные инновации и идеи, реализуемые А.Н. Тубельским, используются в других инновационных школах, но в новых связях, с новыми оттенками. В свою очередь школа А.Н. Тубельского заимствовала стержневые идеи, в частности, в опыте Царскосельского лицея и др.

Образцы зарубежных авторских школ

Школа **М. Монтессори** – школа «научной педагогики». (Собственно, школа Монтессори, как и школа Л.Н. Толстого, и некоторые другие в настоящее время – уже больше, чем авторская школа: сложилось современное мировое движение Монтессори-школ: массовое, но отнюдь не всеобщее – таких школ сотни). Изучение жизненного пути ребенка (а не вмешательство) – основа педагогической деятельности. «Мы должны видеть не просто ребенка, а Бога в нем, уважать в нем законы творения. Секрет воспитания – в распознавании и наблюдении божественного в человеке...» (М. Монтессори) М. Монтессори выделила сензитивные фазы развития ребенка – периоды особой восприимчивости к порядку, освоению языка, социальных навыков и т.д. Педагоги подготавливают среду, специальные предметы для свободной деятельности ребенка, основываясь на его возрастных особенностях и сензитивных периодах. Классные комнаты заполнены специально подобранными Монтессори-материалами, большую часть учебного времени занимает свободная самостоятельная работа детей. У ребенка, окруженного книгами, приборами и т.п. появляется ответственность за освоение этого богатства. Девизом Монтессори-педагога выступает обращенная к нему просьба ученика: «Помоги мне это сделать самому». Например, на возраст 5-10 лет приходится сензитивный период в восприятии взаимосвязей окружающего мира, и задача школьного предмета «космическое воспитание» – сохранение и развитие у ребенка целостной картины мира, упорядоченной существующими закономерностями. Каждый

учебный день начинается с «рефлексивного» 15-минутного общего круга. Каждый ребенок составляет план, намечая на каждый день количество и темп работы по обязательным предметам. Специально разработанные рабочие тетради позволяют работать самостоятельно. После прогулки – время совместной работы – погружения в какой-то предмет. Плюс – общешкольные проекты, коллективные творческие дела.

Школа **А. Нилла** Саммерхилл – воспитание свободой. А. Нилл опирается на педагогические принципы, сочетающие в себе философию естественного с психологией бессознательного. А. Нилл: «Я сказал себе: я сделаю школу, в которой не будет подавления детей. В моей школе не будет цензуры, наказаний, морализаторства, мы позволим каждому ребенку жить в соответствии с его глубинными импульсами. Борись с нездоровьем – несправедливостью, жестокостью – мира не наркотиками вроде нравственных поучений и наказаний, а принятием, нежностью, терпимостью...». В атмосфере, где нет постоянного принуждения, исчезают детские комплексы, агрессивность и т.д.

Школа **С. Френе**. Следует поощрять индивидуальность ребенка, ключом к которой служат мастерские – столярного дела, кулинарии, механики, печатного дела и др. Пожалуй, главный элемент школы Френе – учебная типография, в которой издаются т.н. свободные тексты детей.

Вальдорфская школа (основатель **Р. Штайнер**) – единая интегрированная «школа для всех людей». Первая такая школа появилась в Германии в 1919 г. Школа, ориентированная на законы развития человека, «которые одинаковы для всех» независимо от сословия, опирающаяся на специфические потребности детей в развитии в каждом возрасте. Ведущая идея – «Школа для всех, в которой важна не только детская голова, но и руки, сердце, целостность. Общее образование, ориентированное на целостное интеллектуальное, нравственно-эмоциональное, практически-волевое развитие». Краеугольный камень Вальдорфской школы – классный учитель, несущий ответственность за свою работу и являющийся гарантом целостности педагогического процесса, работающий по принципу творческой автономии. Школа – крепкая педагогическая община, объединяющая вокруг индивидуальных потребностей детей в развитии их самих, учителей и родителей, ключевым словом в которой является не демократия, а самоуправление. Среди особенностей организации обучения – наличие «главного урока», который в течение 3 – 5 недель преподается ежедневно. Остальные – ритмически меняются в течение недели.

Дальтон-план-школа (**Х. Паркхерст**). Впервые появилась в 1920 г. В настоящее время подобные школы существуют по всему миру. Главные ценности учителей Дальтон-школы – свобода, самостоятельность, сотрудничество. В младшей школе ребенок упражняется, планируя свою работу на день, полнедели. В основной школе в четверг ребенок получает задание на неделю, выполнение которого проверяется в среду утром. Он может начать выполнение немедленно и закончить к пятнице, а может начать в понедельник, а до того – читать или играть. Главное, чтобы работа была выполнена в срок. Старшеклассники могут получить задание на несколько недель. Первая Дальтон-школа в современной России – школа № 1080 в Москве. В течение одного дня ребенок слушает объяснения учителя, предназначенные всей группе, участвует в групповых обсуждениях, но главные учебные часы – часы свободной работы над своими заданиями. В течение дня для самостоятельной работы отводится примерно треть всего времени. Учитель систематически обсуждает с ребенком результаты работы по заданиям.

**Я. Корчак:** идея самоценности детства. «Чем сегодня ребенка хуже, менее ценно, чем его завтра?» Детей нет, есть люди. и право ребенка – не соответствовать нашим ожиданиям. Воспитание повседневностью, когда любое незначительное событие становится предметом серьезных размышлений. «Не пренебрегай» – важный педагогический закон. Главное всегда в мелочах. Корчак моделирует ситуации, которые воспитывают детей без нотаций. «Пусть дитя грешит» – один из принципов Корчака. Не предупредить ошибку, а дать право на ошибку. Иначе ребенок не научится сам бороться с искушениями, сдерживать себя от дурных поступков. Собственное усилие ребенка – главный воспитательный инструмент Корчака. Дети чувствуют радость преодоления, самостоятельности и роста.

В данной главе сделан акцент на инновационные процессы в общем образовании, в средней школе, практически не рассматриваются инновации в высшей школе. Это объемная самостоятельная тема, требующая дополнительного рассмотрения.

## **6.7. Подготовка будущего учителя к инновационной педагогической деятельности**

пе-

Педагогическая деятельность обязательно инновационна, и эта характеристика деятельности усиливается в связи с объективным ускорением перемен в обществе. На смену традиционному обучению приходит инновационное обучение как исторически новый тип

социальной организации учения, соответствующий особенностям общественного развития и типу культуры новейшего времени. Д.Б. Эльконин называл учебную деятельность второй профессией каждого человека, поскольку от умения осуществлять учебную деятельность на протяжении всей жизни сегодня во многом зависит его продвижение в основном избранном деле. Однако только осуществления учебной деятельности для успеха в век перемен становится недостаточно: человеку, чтобы быть успешным, необходимо творить самому. Значит, второй профессией каждого становится наряду с учебной инновационная деятельность. Сегодня основным элементом желаемого результата образования - обеспечения успешной жизни учащегося в меняющихся условиях - является развитие инновационного, творческого подхода человека к действительности. Следовательно, целостная инновационная педагогическая деятельность, в ходе которой создаются и реализуются современные условия эффективности образовательного процесса, обретает ведущее значение.

Инновации в педагогической деятельности сегодня повсеместны и повсеместны. Важнейшее достижение демократизации российской системы образования состоит в том, что практика внедрения нового в приказном порядке прекращена. Сегодня педагогу не насаждается чужой опыт, он волен сам выстраивать индивидуальный профессиональный стиль, использовать те или иные педагогические средства. Нынешние образовательные стандарты также предоставляют учителю некоторую свободу в отборе и компоновке учебного содержания. Поэтому сегодня любые инновации в сфере образования могут быть реализованы, если они созданы либо добровольно приняты и поддержаны педагогами-практиками.

Таким образом, в настоящее время особенно важными являются профессиональные и личностные качества учителя, обеспечивающие его готовность и умение осуществлять инновационную деятельность.

Какие именно черты индивидуальности учителя в связи с этим приобретают первостепенное значение? Для ответа на этот вопрос необходимо рассмотреть, что представляют собой инновационная деятельность учителя, готовность и умение ее осуществлять.

Суть инновационной деятельности состоит в том, что она направлена на изменение рутинных компонентов репродуктивных видов деятельности, развитие способов, механизмов функционирования во всех сферах жизнедеятельности. Инновационную деятельность учителя можно рассматривать как форму взаимодействия и взаимосвязи его деятельности с деятельностью учащегося, стремящуюся повышать качество образования. К ее характерным признакам относят имманентность, стохастичность, процессуальность, од-

нородность целей инновационного и образовательного процессов. Предмет инновационной деятельности включает накапливаемый в ней опыт человека. К функциям инновационной деятельности относятся адаптация (общение, взаимопонимание, приспособление), профессионализация, социализация (обретение социальной зрелости). Инновационная деятельность учителя имеет свою структуру, в которой выделяют когнитивный, креативный, мотивационный, процессуальный компоненты. Ее психологическая структура с необходимостью включает также контроль и оценку учителем своих собственных педагогических воздействий - педагогический самоанализ. Мотивационный компонент инновационной деятельности связан с восприимчивостью к новшествам, с творческой направленностью.

Под готовностью к деятельности понимается активно-действенное состояние субъекта, отражающее содержание стоящих перед ним задач. Значит, готовность к инновационной деятельности связана в первую очередь с мотивационной сферой индивидуальности учителя, а также с эмоциональной.

Умение представляет собой осознанное и поддерживаемое обратной связью применением знаний на практике и, таким образом, связано с интеллектуальной и предметно-практической сферами, а также со сферой саморегуляции. К инновационно-педагогическим умениям относятся прогностические умения, опирающиеся на способность к антиципации; мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные умения.

Учитель, в совершенстве владеющий профессиональной инновационной деятельностью, характеризуется соответствующей мотивацией, знанием инновационных процессов, умениями проектировать педагогические воздействия, умениями не только применять известные технологии, но и совершенствовать их. Важными качествами учителя как носителя инновационной деятельности, таким образом, выступают владение глубокими профессиональными знаниями и специальными умениями, проявление креативности, заинтересованности в получении высоких результатов, высокий уровень самоанализа и самоконтроля, которые выражаются в профессиональном мастерстве. К чертам современного («инновационного») учителя, выступающим в настоящее время на передний план и, следовательно, требующим первостепенного развития, относятся новаторство, чувство нового, открытость новому, готовность к восприятию нового, самообучение, самообновление, а также профессионализм, инновационный стиль педагогического мышления, готовность к принятию творческих решений.

Таким образом, в инновационной деятельности можно выделить следующие компоненты как предполагаемые результаты (цели)

ее формирования у студентов-будущих педагогов: креативный, когнитивный, мотивационный и процессуальный. Выделенные компоненты входят составными частями во все сферы индивидуальности студента/учителя.

*Мотивационный компонент* входит определенной частью в мотивационную сферу - это стремление выполнять учебные и профессиональные действия независимо от сложившихся стереотипов, предлагаемых рекомендаций и образцов, желание испытывать творческие муки и радость в процессе решения профессиональных задач, удовлетворение от найденных решений, стремление к творческому процессу, ведущие мотивы - интерес к поиску собственных, новых решений, желание творить. Таким образом, в цели развития мотивационного компонента входит развитие мотивационной сферы в целом и в особенности выделенных нами элементов.

*Креативность*, как известно, означает особую способность использовать данную в задачах информацию разными способами и в быстром темпе. Креативность - это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. К признакам креативности в основных сферах индивидуальности относятся: в интеллектуальной сфере - гибкость, беглость, оригинальность, разработанность, критичность и нестандартность мышления; в мотивационной сфере - интеллектуальная потребность, стремление к трансферту, направленность на самостоятельный поиск решения проблем; в эмоциональной сфере - эмоции и самооценка; в предметно-практической сфере - интеллектуальные и коммуникативные способности, способности к совместным действиям в новых, возможно, беспрецедентных ситуациях; в экзистенциальной сфере - осознание себя как творческой индивидуальности, своего места в общественной, учебной и профессиональной деятельности, понимание своего творческого потенциала в сфере высшего образования и будущей педагогической деятельности; свободная позиция в учебной и учебно-исследовательской деятельности; в сфере саморегуляции - способность рефлексировать в творческом процессе, управлять своими мыслями, сознательно направляя ход своих рассуждений в нужное русло, стремление к источникам ассоциаций, обеспечивающих догадки, озарение и т.п., самостоятельное создание условий для собственной творческой активности. Таким образом, при формировании креативного компонента необходимо обратить внимание на развитие указанных элементов в каждой из рассмотренных сфер - в этом суть конечной цели (по креативному компоненту) процесса формирования инновационной деятельности.

*Когнитивный компонент* характеризуется знаниями концептуальных психолого-педагогических моделей обучения и воспитания. Для этого необходимо в интеллектуальной сфере развивать педагогическое мышление (способность анализировать педагогические факты, явления, процессы, системы; проявлять креативность, гибкость, критичность, системность, мобильность, оперативность мышления в педагогических ситуациях), педагогическую эрудицию, педагогическую интуицию, педагогическую импровизацию, педагогические зоркость и слух, педагогическое предвидение, педагогическую наблюдательность, педагогическое воображение, педагогическое прогнозирование, педагогическое творчество, саногенное мышление (способность направлять свои рассуждения по поводу профессиональных действий, ошибок, просчетов в оптимистическое русло); способность воспроизводить и осваивать новые знания, виды и формы деятельности, приемы организации и управления. Таким образом, в конечные цели формирования когнитивного компонента входит, в основном, развитие выделенных составляющих интеллектуальной сферы.

*Процессуальный компонент* включает способы овладения инновационной деятельностью: способы учебного/профессионального сотрудничества, умения организовать и участвовать в интерактивных формах учебной/профессиональной деятельности; аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения. Выделим признаки процессуального компонента в различных сферах. В мотивационной - мотивация профессиональной деятельности (стремление овладеть новейшими технологиями, желание изучить передовой опыт, нацеленность на достижение высокого уровня педагогического мастерства, мотивы достижения успеха в профессиональной деятельности, желание общаться с учениками и их родителями, стремление получить признание у своих коллег в педагогическом коллективе и т.д.). В волевой - терпение и владение собой в педагогическом общении, настойчивость в осуществлении педагогической деятельности, в достижении педагогических целей, целей самоактуализации, саморазвития; волевые устремления при решении научных и профессиональных проблем: инициативность, смелость, принципиальность в отстаивании своего мнения. В эмоциональной - эмпатия (сопереживание), сочувствие, радость, «детскость», открытость, толерантность, умение управлять своими чувствами, отношениями, настроением, умение управлять эмоциональной атмосферой в педагогической системе. В экзистенциальной - уверенность в выборе профессии, собственная профессиональная позиция (концепция, идея), осознанное отношение к себе как к индивидуальности и педагогу, свобода в проявлении себя как индивидуальности в про-

фессиональной деятельности, стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой; сознательное отношение к своим действиям, стремление к профессиональному самосовершенствованию, способность адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни, учитель должен обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, выбирать критическую позицию и предвосхищать свои достижения, брать на себя ответственность за все происходящее. В сфере саморегуляции - педагогическая рефлексия, самоанализ и самооценка профессиональной деятельности и себя как педагога, умение соотносить свою деятельность, свой индивидуальный стиль общения с социальным профессиональным опытом, умение определять собственные достоинства и недостатки как в собственном развитии индивидуальности и личности, так и в профессиональной деятельности и поведении, умение определять резервы своего дальнейшего профессионального роста, умение регулировать свою педагогическую деятельность и отношение к ней.

Хотелось бы, чтобы каждый студент будущий педагог ставил бы такие цели уже при обучении в высшей школе.

Каковы средства и условия подготовки учителя к инновационной деятельности, развития «инновационных» профессиональных и личностных качеств?

Особенностью инновационного обучения в высшей школе является изменение функций знаний, которые осваиваются в вузе, и способов организации их усвоения. Процесс его усвоения перестает носить характер рутинного заучивания, репродукции и организуется в многообразных формах поисковой учебной деятельности как продуктивный творческий процесс. Основой учебного процесса становятся усвоение, как знаний, так и способов самого усвоения, развитие способностей обучаемых.

Проективность образования (работа над проектами) является общей формой реализации умений планирования, прогнозирования, созидания, обоснования и объяснения, исполнения и оформления. Логика образовательного процесса в высшей школе базируется на идее познания окружающего мира в контексте его «сотворения»: проектирования, моделирования, конструирования, исследования и всесторонней оценки результатов завершённого проекта как с точки зрения его качественного и количественного уровня, так и с точки зрения «вживания в окружающий мир». К этой цели позволяет приблизиться проектно-созидательный подход. В этом случае на первое место выдвигаются процессы и объекты: процессы проектирования, моделирования, конструирования и исследования объектов познания, поиск взаимосвязей между ними. Здесь готовое знание сосуще-

ствуется наряду со знанием, синтезированным самим студентом. Универсальным компонентом процесса обучения становится не заучивание текста, не выполнение учебных заданий, а познание в процессе реализации проекта. При такой логике учебного процесса студент вместе с преподавателем как бы «творит» - созидает. Помимо принятой в традиционной системе обучения логической схемы анализа окружающего мира добавляется схема синтеза, реализуемая в различных формах: от простого исполнения репродуктивных, частично поисковых заданий преподавателя до самостоятельного выполнения исследовательского проекта.

В проектно-созидательной модели обучения меняется роль преподавателя: он перестает быть единоличным хранителем истины и знаний. На его долю выпадает роль руководителя проекта и коллеги. На смену авторитарной педагогике приходит педагогика фасилитации (сотрудничества):

- основной акцент делается на организацию активных видов учебной деятельности;
- преподаватель выступает в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, готового предложить студентам минимально необходимый комплект средств обучения, а не только передает учебную информацию;
- учебная информация используется как средство организации учебной деятельности, а не как цель обучения;
- обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а развитие его индивидуальности выступает как одна из главных образовательных целей, он уже занимает позицию обучающегося.

Такой подход осуществляется не через обучение предписанным знаниям, умениям и навыкам, а в процессе учебной деятельности, ядром которой является развитие и саморазвитие способностей каждого. Учебную деятельность студентов необходимо организовать как процесс решения научно-практических проблем (выполнения проектов), позволяющих каждому студенту осуществлять саморазвитие, самопознание, рефлексию, самореализацию.

Такая подготовка студента к будущей инновационной деятельности невозможна без постоянного ознакомления и обучения учителя новейшим методикам и технологиям. Обучение будущих педаго-

гов следует организовать таким образом, чтобы стимулировать проявление ими в процессе непрерывного самообразования умений, качеств и свойств, характеризующих мотивационный, креативный, когнитивный, и процессуальный компоненты инновационной деятельности, а также педагогический самоанализ. Для развития перечисленных компонентов в содержание подготовки учителя-инноватора полезно включить обучение педагогическому проектированию, осуществляемое способом имитационного моделирования проектной деятельности. Преодолению социально-психологических барьеров инновационной деятельности, как считают психологи, способствуют: 1) учет установок, ценностных ориентаций, этических норм поведения ее участников; 2) применение социально-психологических методов активного обучения работников с целью развития инновационных способностей, формирования готовности к восприятию и участию в инновационной деятельности.

## **Модуль**

### **Основные понятия:**

### **Требования к усвоению понятий:**

### **Содержательный блок**

### **Дидактический аспект:**

### **Психологический аспект:**

### **Методический аспект:**

### **Задания**

1. Составьте схему связей категории инновации с родственными понятиями, рассмотренными в соответствующем пункте. Модифицируйте схему, исключив менее значимые понятия и связи и дополнив ее другими, с Вашей точки зрения наиболее важными.
2. Используя материалы фестивалей-конкурсов сети ФЭП (См.: Управление школой: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 2000), а) выделите в дополнение к перечисленным элементам классификации инноваций по содержанию идей другие элементы; б) подберите примеры инноваций к каждому типу классификаций; в) предложите свои способы классификации инноваций.

3. Классифицируйте приведенные в таблицах №№ примеры инноваций по выделенным основаниям. Предложите и примените свои основания для классификации инноваций.
4. Дополните список классических авторских школ краткими описаниями не упомянутых здесь идей, школ.
5. Используя архивные, исторические и другие документы, проследите этапы развития и становления конкретной школы. То же задание можно выполнить по отношению к учебному заведению, в котором Вы обучаетесь в настоящее время, к Вашему факультету или специализации.
6. Систематизируйте школы Вашего района (города) по каким-либо критериям и признакам, связанным с инновациями в образовании.
7. Проведите сравнительный анализ систем образования, сложившихся в двух или более школах разных типов.
8. Изучите и систематизируйте выборку учителей по каким-либо критериям и признакам, связанным с инновациями в образовании. Установите тесноту связи между критериями, связанными с инновациями в образовании и другими свойствами учителей (например, возрастом, преподаваемым предметом, педагогическим мастерством и т.п.).
9. Проанализируйте модель выпускника конкретной школы. Оцените ее соответствие современному состоянию общества, образовательной парадигме или другим значимым критериям. Оцените степень ее воплощения в выбранной Вами школе. Сопоставьте модели выпускника, разработанные и используемые в разных школах.

10. Составьте и обоснуйте программу развития готовности будущего учителя к инновационной деятельности. Какие упражнения Вы включили бы в эту подготовку? В каком порядке? Почему?
11. Составьте библиографический список наиболее удачных публикаций по теме «Инновации в образовании» с краткими аннотациями источников. Обоснуйте Ваш выбор.

### **Контрольный блок**

#### **Литература к шестой главе**

1. Адамский А. У необычных школ появляется надежда? Интервью с В. Шевелухой // Первое сентября, июль, 1999.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.
3. Ангеловски К. Учителя и инновации. М., 1991.
4. Бордовская Н.В. Реан А.А. Педагогика. - СПб, 2000.
5. Гребенюк О.С., Зайцев В.В., Саранов А.М. Технология разработки программы инновационной школы. - Волгоград, 1997.
6. Инновационное движение в российском школьном образовании / Под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. - М., 1997.
7. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. - Рига, 1995.
8. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. - М., 1996.
9. Саранов А.М. Инновационный поиск в современной развивающейся школе. - Волгоград, 1999.

- 10.Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М., 1993.
- 11.Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.
- 12.Управление школой: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». № 41, 42. 2000.
- 13.Школа сотрудничества: Практическое руководство для тех, кто хочет стать любимым учителем. М., 2000.
- 14.Школьные технологии. 2000, № 1-3.