

Департамент образования Вологодской области  
Вологодский институт развития образования

И. Ю. Дробинина

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОПЫТА  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Технологический подход)

*Научно-методические рекомендации*

Вологда  
2004

Научно-методические рекомендации подготовлены и изданы по заказу департамента образования Вологодской области в соответствии с областной целевой программой «Развитие системы образования Вологодской области на 2004 – 2006 годы»

Автор

**И. Ю. Дробинина**, к. п. н., заведующая центром развития профессиональной культуры педагогов ВИРО

Ответственный редактор

**А. М. Попов**, д. и. н., профессор, заместитель начальника департамента образования Вологодской области

Рецензенты:

**М. А. Углицкая**, к. п. н., доцент, проректор по научной работе ВИРО;  
**З. А. Кокарева**, к. п. н., доцент, заведующая кафедрой педагогики начального образования ВИРО

**Д 75 Дробинина И. Ю.**  
Теоретическое исследование опыта педагогической деятельности (Технологический подход): Научно-методические рекомендации руководителям и педагогам образовательных учреждений. – Вологда: Издательский центр ВИРО, 2004. – 96 с.

Данные рекомендации могут быть использованы для управления процессом перехода от эмпирического уровня отражения опыта профессиональной педагогической деятельности к научному, эффективной организации теоретического исследования деятельности. Предназначены для руководителей, методистов, педагогов учреждений различных типов и видов, методистов муниципальных методических служб, специалистов органов управления образованием. Организация процесса теоретического исследования деятельности рассматривается в контексте решения проблемы развития профессиональной квалификации педагогов.

**ББК 74.202**  
**Д 75**

© И.Ю. Дробинина, 2004  
© Департамент образования Вологодской области, 2004  
© ВИРО, издательский центр, 2004

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Введение</i> .....	4
I. Научная основа организации теоретического исследования опыта педагогической деятельности .....	5
II. Технология модульного отражения педагогической информации как инструмент теоретического исследования опыта педагогической деятельности .....	9
III. Условия организации теоретического исследования опыта педагогической деятельности с применением технологии модульного отражения педагогической информации .....	17
<i>Заключение</i> .....	34
<i>Библиография</i> .....	34
<i>Приложение 1.</i> Типология педагогической информации .....	38
<i>Приложение 2.</i> Примеры модульного отражения педагогической информации .....	51

# І. НАУЧНАЯ ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## ВВЕДЕНИЕ

*В условиях современной педагогической действительности обостряется актуальность проблемы развития профессиональной квалификации педагогов, повышения эффективности этого процесса.*

*Развитие профессиональной квалификации педагога есть изменение, совершенствование его профессионально-ценностных ориентаций, направленности личности, организаторских, коммуникативных, перцептивно-гностических, экспрессивных качеств, профессионального самосознания. Высокий уровень развития профессиональной квалификации ассоциируется со способностью выполнять изменившиеся социально-педагогические функции, готовностью к творческому преобразованию профессиональной деятельности, со сформированностью рефлексивно-исследовательской позиции.*

*Повышение эффективности процесса развития профессиональной квалификации педагогов предполагает создание в региональной системе образования условий, стимулирующих становление педагога как самосознательного субъекта профессионально-личностного развития. Одним из основных условий является условие обеспечения реальности и продуктивности процесса теоретического исследования опыта профессиональной деятельности основных субъектов системы.*

*Предложенные рекомендации содержат исходные научные положения для эффективной организации этого процесса, технологическое решение, описание условий практической реализации, описание продуктов теоретического исследования педагогами субъективного опыта профессиональной деятельности.*

Для выявления условий, способствующих формированию позиции педагога как самосознательного субъекта профессионально-личностного развития, необходимо осмысление следующих теоретических положений: непрерывное образование, рассматриваемое как способ образовательной деятельности, целевой ориентацией которого является процесс целостного развития личности, поступательного обогащения ее творческого потенциала, постоянного роста сущностных сил и способностей (Г. П. Зинченко, В. С. Леднев, В. А. Сластенин и др.); целевая направленность непрерывного педагогического образования, обуславливающая целостное профессионально-личностное развитие учителя, сопряженное с развитием личностных механизмов самосовершенствования (И. Д. Лушников); ориентация на ценностное отношение педагогов к собственному развитию, рефлексивное отношение к субъективному опыту, рефлексивно-исследовательскую позицию, ценностное отношение к самой деятельности, направленной на целостное профессионально-личностное развитие (В. С. Лазарев, Н. В. Коноплина, В. Г. Онушкин, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, В. А. Сластенин, М. В. Захарченко, С. Н. Юревич и др.), положение о целесообразности применения для изучения и адекватного научного отражения опыта построения и осуществления профессиональной педагогической деятельности специального интеллектуального инструмента – технологии модульного отражения педагогической информации (В. И. Журавлев, А. А. Елизаров, А. К. Капитанская), о построении в учреждениях дополнительного профессионального образования моделей инновационной педагогической деятельности по использованию педагогического опыта с целью повышения эффективности развития профессиональной квалификации обучающихся (Н. М. Чегодаев, В. А. Мижерикив и др.).

Данные положения согласуются с ранее утвердившимся и оправдавшим себя общим положением о педагогическом опыте, точнее многоаспектной работе с ним, как средстве повышения педагогического мастерства, уровня профессионализма учителя (Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, Б. С. Гершунский, В. Е. Гмурман, М. А. Данилов, В. В. Краевский, М. Н. Скоткин, М. И. Махмутов, Э. И. Моносзон, Я. С. Турбовской); более того, являются в той или иной степени результатами развития этого положения.

Названные положения дополняются рядом философских положений:

– возможность иметь объектом познания, научного исследования субъективный мир человека, его «Я», понимаемое как центр субъективного опыта,

воплощение единства сознания и одновременно инстанция принятия решений, источник свободы воли (В. С. Степин, В. А. Лекторский);

– положения феноменологии о том, что смысл (значение) не может быть передан другим или принят от других в готовом виде, как материальный предмет: предметы, знаки, символы – лишь средства трансляции смысла, который конституируется (устанавливается) и интерпретируется субъективностью; о рефлексивной работе с сознанием (рефлексия как инструмент анализа сознания); о должной иметь место непредвзятости по отношению к приобретенным установкам сознания; об обнаружении сознанием себя как направленности на предмет, как бытия осознанности (Гуссерль);

– обусловленность восприятия смысла явно выраженного, артикулированного научного знания неявным контекстом скрытого, молчаливого знания, которое имеет инструментальный характер «знания как», знания-умения, в своих глубинных основах задаваемого всей телесной организацией человека как живого существа (положение Полани о «личностном знании»);

– положения философской герменевтики об открытости образования, понимающем образовании, сопряженным с осмыслением категории понимания как процедуры осмысления, т. е. выявления и реконструкции смысла и смыслообразования;

– о взаимосвязи ценностных аспектов в структуре человеческой деятельности с познавательными и волевыми;

– понимание сознания как усилия, становления, т. е. генетически (М. К. Мамардашвили).

Изучение и осмысление данных положений в контексте названной проблемы позволяет сконструировать теоретическую основу, необходимую для ее успешного решения.

Профессионально-личностное совершенствование педагога и реконструкция, целенаправленное преобразование профессиональной деятельности – взаимосвязанные, взаимообусловленные процессы. Их осуществление всегда сопряжено с познанием, изучением собственной деятельности, с осмыслением сложившегося опыта деятельности, с выявлением дефицита знаний, опыта, способностей, необходимых для решения актуальных педагогических задач и проблем, их приобретением, формированием, развитием, применением.

Успешность этих процессов зависит от преодоления имеющего место отчуждения преподавателей и учеников от активной деятельности личностных структур сознания. Личностные структуры регулируют, управляют, развивают мыслительную деятельность человека, определяют его поведение как личностное отношение к ценностям культуры, знаний, опыта, жизненных и профессиональных целей. Благодаря их деятельности личность проявляет и управляет собственными смыслами. Одной из ведущих структур сознания

является контроль. Способность сознания самостоятельно контролировать ситуации порождает такие структуры, как критичность, рефлексивность, коллизийность, мотивирование. Мотивирование способствует включению структур опосредствования, ориентирования, автономности, смыслотворчества, самоактуализации, самореализации, обеспечения уровня духовности жизнедеятельности. Активизация деятельности личностных структур сознания необходима для осознанного профессионально-личностного становления, развития. Следовательно, при организации теоретического исследования опыта профессиональной педагогической деятельности необходимо использовать продуктивные способы отражения опыта, способы, активизирующие деятельность личностных структур сознания, ведущие к выработке личностной позиции, личностного отношения к образовательной деятельности и к конкретному опыту ее осуществления.

Продуктивным в указанном смысле является способ модульного отражения педагогической информации. Анализ его развития от идеи (Ф. Ш. Терегулов) до технологии (В. И. Журавлев, А. А. Елизаров) и практического целенаправленного применения в образовательном процессе (А. К. Капитанская, Л. Д. Деулина, С. В. Грицаева, В. В. Митюшова, В. А. Мижериков) позволяет сделать вывод о том, что овладение педагогами данным способом дает реальную возможность перехода от эмпирического уровня отражения опыта профессиональной деятельности к научному.

Эмпирическое отражение педагогической действительности позволяет исследовать предмет на уровне явлений (фиксация педагогических явлений, их описание, каталогизация, выявление очевидных связей, подведение выявленных фактов под принятые схемы и определения и т. п.). Теоретическое (научное) отражение позволяет исследовать предмет на уровне сущности (раскрытие внутренней структуры, механизмов развития, функционирования). Переход от эмпирического уровня к научному составляет объективную закономерность развития педагогической науки и практики.

Успешное практическое осуществление перехода от одного названного уровня к другому возможно лишь при организации процесса изучения, познания субъективного опыта профессиональной деятельности на основе методологии деятельности, т. е. на основе учения о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности. При этом сам процесс познания строится в логике от конкретного в действительности к абстрактному в мышлении и от него – к конкретному в мышлении с неизменным использованием общенаучных и конкретно-научных (теоретических и эмпирических) исследовательских методов.

Следование критерию научности изучения опыта имеет своим результатом выявление его главной идеи (идей), теоретических и методических предпосылок его успешности, конкретных практических способов про-

фессиональных действий, обеспечивающих эффективность деятельности в целом.

Применение критерия научности требует решения вопросов об инструментарии, методиках исследования деятельности, построения образовательных моделей, обеспечивающих овладение интеллектуальными инструментами познания и отражения опыта в соответствии с потребностями и возможностями педагогов – авторов опыта в его осмыслении и исследовании, создания условий в системе образования области для развития профессиональной квалификации педагогов на основе научного обобщения (исследования, осмысления, отражения) опыта деятельности с целью ее дальнейшего совершенствования, целенаправленной реконструкции.

Предлагаемые далее рекомендации нацелены на комплексное решение таких составляющих проблемы развития профессиональной квалификации, как: изучение субъективного педагогического опыта, получение достоверных знаний о нем; выявление и удовлетворение информационных, образовательных потребностей, сопряженных с профессиональной деятельностью, совершенствованием в ней; активизация личностных механизмов профессионального самосовершенствования.

Теоретические положения, которыми целесообразно руководствоваться для эффективного решения проблемы таковы:

- положение о развитии профессиональной квалификации как непрерывном, самообуславливаемом процессе, эффективность которого сопряжена с формированием позиции педагога как самосознательного субъекта своего профессионально-личностного развития;

- положение о взаимосвязи, взаимообусловленности процессов развития профессиональной квалификации педагогов, реконструкции профессиональной педагогической деятельности, построения и реализации инновационных моделей многоаспектной деятельности с субъективным педагогическим опытом в системе повышения квалификации работников образования;

- положение об эффективности модульного способа отражения педагогической информации как способа, активизирующего деятельность личностных структур сознания.

В основе предлагаемого способа решения проблемы лежат следующие закономерные связи: между развитием профессиональной квалификации и изменением информационных, образовательных потребностей педагогов; осознанным выявлением педагогами дефицита недостающего профессионального знания, опыта, способностей и познанием, исследованием собственной профессиональной деятельности, рефлексивным осмыслением опыта ее осуществления; использованием эффективных способов изучения и отражения педагогического опыта и формированием личностных механизмов профессионального самосовершенствования.

## **II. ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОТРАЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Для эффективной организации теоретического исследования опыта деятельности разработан специальный интеллектуальный инструмент – технология модульного отражения педагогической информации (ТМОПИ). Руководитель коллектива разработчиков д. п. н., профессор В. И. Журавлев. Он дает понимание технологии модульного отражения как научного обоснования и практического описания до исполнительской завершенности оперирования информацией о теоретических сведениях и педагогическом опыте, которые отражены в виде модуля (информационно-педагогического модуля – ИПМ) в результате предметной и предсистемной обработки. ИПМ определяется как свернутое без потери существенного смысла педагогическое сообщение, записанное с указанием индекса и выходных данных (что необходимо для размещения информации в АИС). Характеризуется как единица законченного сообщения об опыте, которое должно строиться достаточно рационально. При этом рекомендуется учитывать следующее: структуру рассуждения, в которой выделяют объект рассуждения, т. е. то, о чем идет речь; запас знаний, навыков того, кому сообщение принадлежит; наличие эвристичности; информативность, которую понимают как некий запас передаваемой информации, ранее неизвестной адресату; взаимодействие анализа объекта, отдельных его частей с последующим переходом к синтезу, общей характеристике объекта. Специфика модуля как особого жанра педагогического сообщения: функциональная особенность морфологии ИПМ состоит в том, что он приспособлен к записи на естественном языке в машиночитаемые носители памяти со всеми вытекающими отсюда требованиями; содержательно-структурная специфика состоит в том, что ИПМ представляет собой компактную информацию, лишённую излишеств, плотную по своей семантической насыщенности; тематически ИПМ имеет неограниченные возможности смысловых и предметных сообщений, т. е. вмещает в себя любую информацию в ее словесной и иных формах представления, что зависит от способностей ПЭВМ; по способам применения характеризуется гибкостью и легко адаптируется к тем или иным информационным блокам; по способам конструирования приучает авторов и пользователей к экономным видам изложения мыслей, суждений; сравнение времени освоения смысла записи, отраженной в традиционных формах, с временем, затрачиваемым на освоение того же смысла, изложенного в форме модуля, как показывают эксперименты, свидетельствует о сокращении продолжительности работы в 10–14 раз; модульное представление сообщений позволяет создавать межнаучные массивы модулей, например, педагогический

опыт воспитания школьников и данные по этим же вопросам таких наук, как медицина, психология, физиология, социология и т. д., если они зафиксированы тоже в форме модулей; модульные формы записей педагогических данных позволяют выстраивать сложные системы информации по тематическим блокам в такой конструкции, которая в данный момент требуется пользователю. Например, если требуется построить систему работы с аномалиями в практике работы учителей, то ЭВМ в соответствии со способностями может выстроить всю систему данных по этому вопросу: дать типы отклонений, сообщить, где и кто их допускает, охарактеризовать причины их возникновения и последствия длительного существования; открывается доступ к так называемым кочующим модулям; содержание, структура, компоновка записей допускают безграничное число вариантов.

Возможными недостатками модульного описания ученый считает, во-первых, «следы референта» – явление, возникающее при составлении ИПМ не самим автором опыта или научного сообщения, а референтом, поскольку тот может внести свое видение существа описываемого; необходим авторский надзор за интерпретацией текста его работы при модульном отражении; во-вторых, исключаются художественные, лирические окраски, образные описания. Остаются строгие конструктивные, логические, рациональные признаки раскрываемого педагогического объекта. Поэтому речь не идет о том, чтобы заменить все, что существует в практике текстовых документов, модульными формами. Рациональным будет сочетание разнообразных форм и жанров записей в области педагогических обменов информацией.

Содержание, объем и другие морфологические свойства ИПМ не имеют жесткого характера. Напротив, как жанр машиноориентированных сообщений они могут развиваться. Научные исследования по технологии ИПМ откроют возможности углубления и расширения модульного отражения педагогических явлений, процессов, предметов, объектов. Особая роль в этом должна быть отведена специалистам-языковедам.

В концепции создания, функционирования и развития республиканской сети информационного кругооборота данных о педагогическом опыте и научно-педагогических исследованиях в системе повышения квалификации работников образования (рабочая группа: В. И. Журавлев (научный руководитель), А. А. Елизаров, А. К. Капитанская) информационно-педагогический модуль характеризуется как краткая компактная форма педагогического сообщения, содержание которого свернуто без потери существенного смысла. Модуль приспособлен для записи педагогических данных на машиночитаемые носители памяти ЭВМ.

В учебно-методических материалах по предмашинной обработке информации о педагогическом опыте ИПМ рассматривается в качестве единицы хранения и использования в автоматизированной информационной системе.

Определяется как краткое конструктивное описание информации, удовлетворяющее следующим требованиям:

1. Логическая законченность (информация, записанная в виде ИПМ, должна носить целостный характер и описывать конкретную часть опыта, отнесенную к одной из категорий педагогической науки).

2. Информативность (информация, представленная в ИПМ, должна быть достаточной для ее использования без обращения к дополнительным источникам информации).

3. Популярность (язык записи ИПМ должен быть доступен педагогу любой квалификации).

В виде ИПМ может быть описана любая педагогическая информация. Это подтверждено исследованиями, проведенными на кафедре педагогики МОПИ им. Н. К. Крупской под руководством д. п. н., профессора В. И. Журавлева. При этом формализованное краткое конструктивное отражение информации должно обладать названными свойствами (требованиями). Модули могут образовывать системы и комплексы. В то же время информация каждого ИПМ, входящего в систему, может использоваться и отдельно от них, т. к. является логически законченной.

Таким образом, отражение любой педагогической информации в виде ИПМ представляет собой педагогическое сообщение в краткой, конструктивной, логически целостной, доступной и пригодной к практическому использованию форме ее изложения.

В основу типологии педагогической информации положены базовые категории педагогики, отражающие структурные компоненты вариантов педагогического процесса (обучения, воспитания, методической работы, управления и руководства) и межнаучные понятия, необходимые для адекватного научного отражения педагогической действительности. По происхождению принимается деление информации на два типа: научная и эмпирическая. Каждый тип подразделяется на виды, соответствующие компонентам педагогического процесса и категориям описания педагогических явлений. Развернутое описание каждого вида информации предписано осуществлять по следующему плану:

- название вида информации (термин);
- определение понятия соответствующего вида;
- основные признаки отнесения информации к данному виду;
- разновидности понятия, положенного в основу данного вида информации;
- алгоритм представления информации данного вида в форме ИПМ.

Разработанная для использования в автоматизированной информационно-поисковой системе «Республиканский банк педагогической информации» типология педагогической информации (В. И. Журавлев, А. А. Елизаров) может применяться в системе повышения квалификации работников образова-

ния как автономное средство формирования их категориального педагогического мышления, как в дидактическом режиме, так и в режиме самообразования. Включение данной типологии совместно с технологией предмашинной обработки педагогической информации в арсенал средств методической службы (независимо от наличия или отсутствия ЭВМ) способствует перемене труда ее специалистов, так как ведет к овладению ими принципиально новым способом компактного и конструктивного обобщения педагогического опыта.

Особенно профессионально привлекательными моментами овладения технологией модульного отражения педагогической информации с нашей точки зрения являются следующие:

- приобретение интеллектуального инструмента для переработки информации (следовательно для ее анализа, осмысления);
- стимулирование развития теоретического мышления педагогов, рефлексивного отношения к опыту осуществления профессиональной педагогической деятельности;
- активизация самообразовательной деятельности, направленной на развитие профессиональных способностей, профессиональной квалификации.

Опыт применения ТМОПИ в образовательном процессе ВИРО дает право утверждать, что этот интеллектуальный инструмент пригоден для конструктивного изучения, исследования педагогом собственной профессиональной деятельности, сопровождающегося не только адекватным отражением опыта ее осуществления, но и целенаправленной, осознанной реконструкцией деятельности. Названные процессы сопряжены с эффективным приростом лично значимого, осознанно приобретаемого профессионального знания и опыта, целенаправленным их применением.

Модульное отражение педагогического опыта есть способ продуктивный, т. к. позволяет, как показала наша экспериментальная работа, проводить глубокий теоретический анализ профессиональной деятельности с последующим синтезом, что непременно сопровождается осмыслением деятельности, осознанным пониманием опыта ее осуществления, выработкой внутренней личностной позиции педагога по отношению к осуществляемой деятельности, ее сущности. Это связано с активизацией деятельности личностных структур сознания, деятельности рефлексии прежде всего. Джон Локк, связывая деятельное начало в сознании с деятельностью рефлексии, отмечал, что пережитое может протечь сквозь пальцы, не стать опытом, если не включится деятельность рефлексии. Достоверно только то, что освоено в свободной активности рефлексии, осознано и познано как действительно собственным Я прожитое, испытанное. Рефлексивная деятельность способствует выходу за рамки собственного опыта, позволяет посмотреть на свою деятельность, на себя со стороны, критически, более объективно. Рефлексия процесса деятельности и ее результатов способствует выявлению положительных и отрица-

тельных сторон, условий эффективности достижения результата, скрытых, неявных противоречий (коллизий), требующих разрешения, служащих источником дальнейшего развития деятельности, ее совершенствования.

Информационно-педагогический модуль является основной единицей хранения информации в компьютерном банке (РБПИ, областной БПД...).

Модульное отражение не является зеркальным отражением. Это переработанная информация. В процессе переработки открывается новое знание. Как это происходит?

Будем исходить из того, что предметом познания определен опыт осуществления профессиональной деятельности.

Инструмент познания – ТМОПИ.

Технология требует представить информацию в виде ИПМ. Каждый отдельный модуль содержит описание одного, четко определенного вида информации. При определении видов информации многократно совершается интеллектуальная операция соотнесения исследуемой информации об опыте с определенными научными категориями (категориями педагогической науки, другими научными или межнаучными понятиями).

Для определения видов информации используется типология педагогической информации. Типология содержит описание основных видов научной и эмпирической педагогической информации. Описание каждого вида включает определение, признаки, разновидности и алгоритм модульного отражения информации. Это позволяет наиболее точно определить вид информации, проанализировать, осмыслить ее и описать в соответствии с определенными требованиями.

Следование алгоритму помогает сосредоточиться на главном – на существенных характеристиках, основных признаках исследуемого предмета, явления, учитывать их природу, особенности организации и т. д., то есть смотреть на собственную деятельность через призму теоретических представлений о ней. Это обеспечивает получение знаний о собственной деятельности на уровне осознанного их понимания и адекватность (научность) их отражения в описании. Используя алгоритмы, можно описать отдельные компоненты опыта и создать целостную его модель.

Алгоритмы мотивируют автора опыта на проведение многоаспектного анализа, теоретическое осмысление деятельности.

Допустим, учитель описывает педагогические принципы. Алгоритм подсказывает, что необходимо сформулировать, назвать каждый принцип, указать закономерность, отраженную принципом, требования, лежащие в его основе, правила, условия эффективности и результаты реализации принципа. Педагог называет принципы, на которых он строит свою профессиональную деятельность, руководствуясь которыми обеспечивает эффективное функционирование системы работы в целом. Следовательно, он должен выявить зако-

номерности своей педагогической деятельности, отраженные названными им принципами. Это невозможно сделать без глубокого анализа и осмысления опыта практической работы. По сути, каждый практический шаг требует изучения, должен быть познан, осмыслен. И алгоритмы описания требуют именно этого и помогают в этом. Алгоритмы дают ориентиры для изучения, познания конкретных частей педагогического опыта, для осознанного понимания своей системы работы в целом.

Например, автору опыта предстоит описать один из приемов педагогической работы, допустим прием обучения. Алгоритм предписывает совершить следующие действия: определить, частью какого из методов является описываемый прием, назвать характерные свойства приема, указать порядок, границы, условия, последствия, в том числе и отрицательные, его применения. Понятно, что использование алгоритма мотивирует, подталкивает, помогает более глубоко осмыслить ту часть своей практической деятельности, которая является сферой применения данного приема. Сопоставить результаты, как правило, достигаемые при его использовании, с результатами, обусловленными применением других приемов. Подумать, почему для решения определенной задачи (задач) обучения он, автор опыта, использует именно эти приемы, а не другие, какой-то определенный набор приемов или разрозненные приемы, частью какого или каких методов обучения они являются и так далее. Цепочка вопросов может быть насколько угодно длинной. Все зависит от потребности и возможности, готовности педагога к проведению более или менее глубокого анализа своей деятельности с последующим синтезом, чтобы получить в мышлении достоверную картину, достоверное отражение педагогической действительности. Таким образом, использование алгоритмов обуславливает переработку имеющейся информации о педагогическом опыте. В результате переработки появляется новая информация, новое знание о своем опыте. Появление этого нового знания об опыте сопряжено с приобретением новых знаний теоретического и методологического характера в том числе, необходимых как для познания собственного практического опыта, так и для изучения, осмысления и использования чужого опыта и, наконец, реконструкции своей деятельности на научной основе. Речь идет о целенаправленном приобретении знаний, потребности в которых появляется, осознается в процессе исследования и отражения в описании своего опыта.

Целостная модель опыта деятельности открывается головным модулем «Теоретическая интерпретация опыта». Этот модуль содержит описание **проблемы**, которую автор опыта успешно решает в своей практической деятельности. Это может быть комплекс взаимосвязанных задач и проблем. Как правило, проблема формулируется как проблемная ситуация, проблемная задача или проблемный вопрос. Возможен комбинированный вариант, например, описание имеющей место проблемной ситуации и постановка проблемной

задачи или вопроса. Главным условием адекватного отражения проблемы в данном модуле является актуализация, изучение научных знаний по проблеме. С позиций грамотного, научного понимания проблемы необходимо осмысливать свой опыт по ее решению. Это необходимое условие научного отражения опыта. Далее определяется вклад автора в решение проблемы – через формулирование **сущности** опыта и его **новизны**. В сущности опыта, как правило, отражается основной способ (путь) решения проблемы, используемый (разработанный) автором, главное, основное в его опыте. Новизна содержит описание особенностей авторского способа решения проблемы. В ней конкретизируется авторский вклад. Объективное определение сущности и новизны опыта реально достижимо при следующем главном условии – осмыслении собственной деятельности по решению проблемы в контексте научных знаний по данной проблеме и в контексте имеющихся достижений практики по ее решению. Адекватное понимание проблемы, степени ее научной разработанности, изучение методического, технологического обеспечения, осмысление, оценка собственного вклада в ее решение позволяют определить и перспективные направления педагогического поиска, целенаправленного формирования нового опыта. Это связано с реконструкцией деятельности, конструированием инновационных моделей, постановкой и решением задач исследовательского характера.

Головной модуль содержит описание тех **научных знаний**, которые лежат в основе предлагаемого автором способа решения проблемы, как правило, в виде теоретических положений.

Описание **результативности** опыта должно содержать аналитические данные, отражающие имеющую место динамику в достижении основных планируемых результатов. Это возможно при условии реализации современного методологического подхода к деятельности и определению ее результативности (в контексте современного понимания качества образования).

В теоретической интерпретации раскрывается и **трудоемкость** опыта. Трудоемкость отражается в динамике для основных субъектов деятельности.

Описание **возможностей и условий** использования опыта в практике работы другими педагогами или другими образовательными учреждениями также входит в головной модуль.

Распределение модулей в целостной модели осуществляется по дедуктивному принципу. Поэтому далее следует модуль, дающий целостные представления о деятельности автора по решению актуальной профессиональной проблемы. Он отражает структуру, логическую организацию деятельности, ее особенности и т. д. Возможные виды информации в данном случае: система работы, педагогический комплекс, модель педагогического процесса, концепция педагогической деятельности. Этот модуль задает структуру всего последующего описания. Оно составляется по той же технологической схеме:

определение вида информации, ее основных признаков, разновидностей, изучение и освоение алгоритма ее модульного отражения, составление текста. Если трудно сразу воспользоваться алгоритмом, необходимо определить причины затруднения. Все причины – в недостаточности определенных знаний. Уточняется дефицит знаний. Необходимые знания актуализируются или приобретаются и используются при составлении модуля. По мере освоения технологии формируется и совершенствуется универсальное умение разработки алгоритмов для осмысления и описания любых видов информации.

Создание целостной модели педагогического опыта является результатом (продуктом) теоретического исследования деятельности, организуемой в опыте.

Какими исследовательскими методами овладевают педагоги? Это метод теоретического анализа и синтеза, понятийно-терминологического анализа, структурно-функционального моделирования, системного и аспектного анализа, рефлексивного осмысления и др.

Создание целостной модели обобщенного опыта профессиональной деятельности и представление ее в областной БПД является одной из форм прохождения первого направления аттестации на высшую категорию при условии положительной экспертной оценки данного опыта.

Информация об опыте подвергается предсистемной обработке и размещается в АИС «Областной БПД». Технологическая основа БПД – ТМОПИ. Техническая основа – современная компьютерная и множительная техника.

### **III. УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОТРАЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ**

Организация теоретического исследования опыта профессиональной педагогической деятельности с применением данной технологии может быть успешной, эффективной при соблюдении ряда организационно-педагогических условий.

Основные условия:

– организация деятельности структурных подразделений учреждений дополнительного профессионального образования, призванных реализовать непреходящую задачу педагогической науки – задачу изучения и обобщения опыта педагогической деятельности – в соответствии с основными тенденциями в области методологии изучения педагогического опыта, подходов к решению этой задачи силами ученых;

– формирование массивов региональных банков педагогических данных, содержащих информацию об опыте профессиональной деятельности педагогов; организация функционирования БПД в соответствии с целями развития образования, его информационного, научно-методического обеспечения;

– обеспечение активной, действенной позиции педагогов, работников образования в формировании информационных массивов банков педагогических данных различных уровней, в осуществлении кругооборота данных по схеме «педагог – банк – педагог», в эффективном использовании данных для осмысления, реконструкции, совершенствования профессиональной деятельности;

– разработка многоуровневой образовательной программы по овладению технологией модульного отражения педагогической информации, организация лично ориентированного образовательного процесса по ее реализации, позволяющего подниматься по ступеням теоретического осмысления опыта деятельности в соответствии с потребностями педагога в осмыслении и с возможностями теоретического исследования деятельности в данный период времени, ориентированного на непрерывность этого процесса, сопряженного с неизбежными изменениями, целенаправленной реконструкцией профессиональной деятельности, совершенствованием в ней;

– достижение согласованности позиций и действий департамента образования, учреждения дополнительного профессионального образования, его структурных подразделений, методических служб различных уровней по вопросам изучения, обобщения, использования педагогического опыта на современной методологической основе в контексте непрерывного педагогического образования и аттестации кадров;

– обучение работников образования методологии исследовательской деятельности.

В контексте рассматриваемой проблемы подробнее остановимся на содержании многоуровневой программы «Модульное отражение педагогической информации», предполагающей организацию образовательного процесса личностной ориентации.

Вначале рассмотрим модель организации образовательного процесса на первых трех образовательных уровнях программы.

I. Организация обучения, направленного на **формирование первичного представления о технологии модульного отражения педагогической информации.**

ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Лекционно-практические занятия по модульной технологии отражения педагогической информации в рамках образовательных курсов	Семинары-практикумы пользователей компьютерного банка педагогической информации	Индивидуальная работа пользователя с информационным массивом областного БПД в различных режимах	Индивидуальные и групповые консультации по технологии модульного отражения педагогической информации и использования материалов БПД в практической деятельности
--	---	---	---

II. Организация обучения **основам технологии модульного отражения педагогической информации.**

ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Проблемные курсы по технологии модульного отражения педагогической информации	Спецкурсы внутри курсов по различным образовательным областям (филология, обществознание...)	Семинары-практикумы по описанию педагогического опыта	Индивидуальные стажировки
---	--	---	---------------------------

III. **Применение технологии для исследования и описания своего педагогического опыта.**

ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Курсы по обобщению опыта профессиональной деятельности на базе ВИРО	Годичные курсы на базе отдельных образовательных учреждений	Индивидуальные стажировки	Индивидуальные и групповые консультации
---	---	---------------------------	---

Таковы структурные элементы модели.

Назначение каждого элемента понятно из приведенной выше информации. Взаимосвязь также очевидна: каждый последующий элемент модели организации образовательного процесса предполагает прохождение предыдущего (предыдущих) и наоборот.

Пользователями данной модели могут быть педагоги, руководители образовательных учреждений области, специалисты методических служб всех уровней.

Данная модель отражает логику образовательного процесса, уровни, ступени обучения, поднимаясь по которым можно пройти путь от неумелого пользователя компьютерного банка до достаточно умелого исследователя профессиональной деятельности, умелого настолько, чтобы суметь создать информацию для того же банка в виде целостной модели обобщаемого педагогического опыта или комплексов модулей, отражающих педагогическую информацию как эмпирического, так и научного характера.

Коротко рассмотрим содержание, реализуемое через названные формы, результаты его освоения, особенности организации процесса обучения.

**Содержание I ступени обучения**

***(формирование первичного представления о технологии модульного отражения педагогической информации)***

- Лекционно-практические занятия по модульной технологии отражения педагогической информации в рамках образовательных курсов.

- Областной банк педагогических данных (БПД). Каталог банка. Формирование информационных массивов. Технология использования распределенного банка педагогических данных. Работа с информационным массивом БПД в режиме пользователя.

- Информационно-педагогический модуль (ИПМ). Требования к составлению ИПМ. Технология модульного отражения информации о педагогическом опыте. Анализ моделей обобщенного педагогического опыта.

- Образовательные возможности и условия для обобщения (самообобщения) педагогического опыта.

- Семинары-практикумы пользователей компьютерного банка педагогической информации.

- Областной БПД. ИПМ как единица хранения информации в автоматизированной информационно-поисковой системе. Работа с информацией БПД в сервисном, дидактическом, интерактивном режимах.

- Типология педагогической информации. Технология модульного отражения информации о педагогическом опыте и научно-педагогических исследованиях.

– Образовательные возможности и условия для освоения технологии составления лаконизированных педагогических сообщений.

• Индивидуальная работа пользователя с информационным массивом областного БПД в различных режимах.

Работа с информационными массивами областного БПД в различных режимах по выбору пользователя:

– В сервисном режиме – знакомство с информационным фондом, выбор информации теоретического, эмпирического, иного характера, необходимой для практического использования в профессиональной деятельности.

– В дидактическом режиме – работа с учебными базами по описанию различных видов педагогической информации.

– В интерактивном – диалог пользователя с ПЭВМ на основе тестирования, направленного на определение общепедагогического профессионализма, уровня информационной культуры.

• Индивидуальные и групповые консультации по технологии модульного отражения педагогической информации и использования материалов БПД в практической деятельности.

Рассматриваются вопросы, касающиеся технологии модульного отражения педагогической информации, выбора информации и ее использования в практической деятельности, вплоть до создания индивидуальных банков педагогической информации, школьных БПД, информационно-методических служб различных уровней.

Как правило, индивидуальная работа и индивидуальные и групповые консультации выбираются педагогом после участия в учебных занятиях по модульной технологии отражения педагогической информации в рамках других образовательных курсов или семинарах-практикумах пользователей банка педагогической информации.

В результате формируется первичное представление о данной технологии, приобретаются навыки работы с распределенным банком педагогических данных, выявляются (конкретизируются) информационные потребности пользователей банка. Педагоги, работая с информационным массивом банка, выходят за пределы собственного опыта, получают информацию об образовательных возможностях и условиях для обобщения (самообобщения) педагогического опыта, определяют перспективы работы в этом направлении.

Очень важно для обеспечения осознанного выбора педагогом следующих ступеней и форм обучения организовать обучение на данной ступени, учитывая следующие особенности:

- обеспечение свободы выбора содержания и форм обучения;
- обязательное сочетание лекционных занятий с практическими, так как не только не овладеть технологией, не пытаясь применить ее на практике,

но и не получить адекватного представления о ней, не попробовав совершить и подвергнуть рефлексии хотя бы отдельные практические действия по ее освоению;

– раскрытие образовательных возможностей, которые открываются при прохождении обучения через другие формы, на других уровнях.

### **Содержание II ступени обучения** *(обучение основам технологии модульного отражения педагогической информации)*

Педагоги, наблюдая, анализируя педагогический процесс, учатся отбирать информацию для описания, определять виды информации, грамотно описывать любой вид информации, представлять описание в виде информационно-педагогических модулей. В результате вырабатываются первичные навыки определения и описания таких видов информации, как:

- цель педагогической деятельности,
- содержание педагогической деятельности,
- система работы педагога, школы, участников педагогического процесса,
- алгоритм действий в решении педагогических задач,
- педагогический принцип,
- педагогическое правило,
- метод педагогической деятельности,
- прием педагогической работы,
- педагогическое средство,
- педагогический комплекс,
- форма педагогической деятельности,
- показатели и критерии эффективности педагогической деятельности,
- методологическое положение,
- теоретическое положение,
- концепция,
- гипотеза,
- закономерность,
- модель педагогического процесса,
- аналитические данные,
- характеристика явления, процесса,
- противопоказания в педагогике.

Кроме того, актуализируется и развивается умение проведения аспектно-го и системного анализа педагогической деятельности, активизируются процессы рефлексии как формы теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и их законов.

На этой ступени сохраняется свобода выбора форм обучения. Педагог может пройти одну или несколько форм обучения в соответствии со своими образовательными потребностями.

Обучение на спецкурсах и семинарах-практикумах позволяет сделать первые шаги по научному отражению отдельных элементов педагогической практики, дает возможность самостоятельной работы в этом направлении вне организованного обучения.

Возможность выбора содержания решается внутри всех форм обучения, так как обучающиеся имеют возможность определять свои задачи обучения, задачи разного уровня сложности, решаемые, соответственно, на различном содержании.

Сочетание лекционных и практических занятий дополняется индивидуальными и групповыми консультациями, что является совершенно необходимым при решении различных задач обучения.

Непрерывно раскрываются дальнейшие образовательные возможности.

### **Содержание III ступени обучения** ***(применение технологии для исследования и описания*** ***своего педагогического опыта)***

В процессе обучения происходит глубокое осмысление своей педагогической деятельности, ее теоретическое исследование, создается модель обобщаемого педагогического опыта. При этом закрепляются приобретенные ранее навыки описания различных видов педагогической информации, интенсивно идет актуализация, углубление, расширение имеющегося и приобретение нового профессионального знания, делаются определенные шаги по его применению для прогнозирования и моделирования своей профессиональной деятельности.

На данном этапе педагоги учатся осуществлять теоретический анализ своей профессиональной деятельности, овладевают различными методами теоретического исследования, как то: метод восхождения от абстрактного к конкретному (отображение действительности в мышлении), общетеоретические (абстрагирование и конкретизация, анализ и синтез, сравнение, противопоставление, индукция и дедукция), теоретические конкретно-научные (анализ литературы, документации, продуктов деятельности, анализ понятийно-терминологической системы, прогнозирование, моделирование).

В результате формируется потребность в систематизации профессиональных знаний, осмыслении методических и технологических знаний с теоретических позиций, потребность в методологических знаниях.

На данной ступени при прохождении курсов и стажировок педагог имеет право сам определять задачу обучения – задачу реально выполнимую, лично-отно значимую, корректировать ее при необходимости.

Также педагог имеет право на получение консультаций специалистов при условии продолжения самостоятельной работы после обучения.

Сочетание лекционных, практических занятий, индивидуальных и групповых консультаций непременно дополняется самостоятельной работой в библиотеке, БПД, архиве, музее и так далее, что сопряжено с выполнением, а точнее, с выстраиванием и прохождением индивидуального пути выполнения поставленной задачи.

Проведение рефлексии процесса и результатов работы является важнейшим условием эффективности обучения.

Проведем аспектный анализ познавательной деятельности педагогов на первых трех образовательных уровнях с точки зрения обеспечения реальных возможностей теоретического исследования деятельности на актуальном для обучающихся уровне.

Обучение на первом образовательном уровне по сути является стартовым условием для теоретического осмысления своей педагогической деятельности. Педагоги получают представление об интеллектуальном инструменте с помощью которого можно познавать, осмысливать и проводить преобразование своей профессиональной деятельности. Узнают об образовательных возможностях овладения этим инструментом. Выбирают приемлемый для себя уровень и форму обучения. Работая с информационным массивом банка, педагоги выходят за пределы собственного опыта. При такой работе неизбежны моменты сравнения, сопоставления своего опыта, своих наработок с представленными в банке, что, в свою очередь, стимулирует включение деятельности рефлексии. В большинстве случаев педагоги осознают потребность в анализе, осмыслении собственного опыта.

При обучении на втором образовательном уровне происходит постижение возможностей технологии именно как интеллектуального инструмента, с помощью которого можно познать, осмыслить, описать (адекватно отобразить) конкретную педагогическую практику. Формируется готовность к проведению целенаправленного познания и описания своего педагогического опыта. Рефлексии подвергается, как правило, сам процесс отбора и описания информации. Не только внешняя, очевидная его сторона, а и внутренняя, скрытая. Почему я выбрал именно эту информацию для описания? Что привлекло мое внимание к данному аспекту педагогической деятельности автора опыта? Что есть общего и различного в подходах, способах решения конкретной педагогической задачи у автора опыта и у меня? Как я оцениваю достигаемый результат? Совпадает ли моя оценка с оценкой автора опыта? Множество подобных вопросов возникает у педагогов в процессе отбора, описания и пред-

ставления информации о педагогическом опыте. Возникновение и продуктивность рефлексивного процесса во многом зависит от позиции преподавателя, от того, какое значение он придает этой стороне деятельности, считает ли целесообразным совершить тот толчок, то внешнее воздействие, которое приведет к возникновению рефлексивного процесса. По нашему мнению, это делать нужно, чтобы способствовать более глубокому познанию и осмыслению наблюдаемой и описываемой педагогической деятельности и формированию готовности к познанию и описанию собственного опыта. Чтобы накапливался опыт постижения смысла как чужого, так и своего опыта.

Третий образовательный уровень дает возможность насколько угодно глубоко исследовать и адекватно (научно) отразить в описании собственную профессиональную деятельность: от адекватного отображения отдельных педагогических приемов и средств до представления целостной системы работы автора; от определения назначения того же приема до выявления сущности своего педагогического опыта, нахождения смысла профессиональной деятельности; от выявления и описания принципов, которыми педагог руководствуется, осуществляя учебно-воспитательный процесс, до построения концепции своей педагогической деятельности.

Обучение на втором и третьем уровнях позволяет достичь осознанного понимания как чужого, так и своего педагогического опыта, без чего невозможно творческое его применение и развитие. Уточняется смысловая основа, определяются направления совершенствования и реконструкции деятельности.

Познание профессиональной деятельности имеет исследовательский характер. Познавая свою деятельность, педагог проводит теоретическое ее исследование. У каждого первоначально существует некое целостное представление о своей деятельности, как правило, не являющееся результатом глубокого осмысления. Применяя ТМОПИ как интеллектуальный инструмент, автор опыта раскладывает это целостное на составляющие, определяя при этом: что есть что. Исследует, осмысливает каждый элемент, в чем помогают алгоритмы описания различных видов педагогической информации. Определяя виды информации, описывая их с помощью алгоритмов, педагог имеет шанс адекватно, научно отразить действительность, педагогическую практику. Этот шанс становится реальным при соответствующей организации учебного процесса и при условии активной актуализации имеющегося и приобретения нового, недостающего знания, знания, прежде всего, теоретического и методологического характера, необходимого для глубокого анализа и осмысления опыта своей деятельности. Здесь речь может идти о таксономии целей и задач; о методах педагогической деятельности, их классификациях; о конкретных педагогических технологиях, теориях, концепциях, образовательных парадигмах; о педагогическом процессе, его функциях, закономерностях и принципах организации и осуществления, структурных компонентах; о процессе обу-

чения и его свойствах; мышлении и его типах; о сознании, личностных структурах сознания; о психических функциях, возрастных психических новообразованиях; о методической и методологической культуре учителя, о содержании диагностической деятельности; о теоретических основах исследовательской деятельности школьников, методологии научного исследования; о теоретической и внутритеоретической рефлексии; о проблеме закономерностей и принципов в педагогике; о закономерностях развития человека, общих закономерностях развития деятельности, общения и т. д.; о структуре человеческой деятельности; интегративной деятельности, ее аспектах; о педагогических ценностях; о новых открытиях в науке, которую отражает его предмет; о критериальном описании содержания учебного курса; о имеющемся положительном опыте решения конкретной педагогической проблемы и т. д. Главная задача преподавателей в данном случае будет заключаться в том, чтобы своевременно помочь педагогу определить, выяснить, каких знаний ему недостает в данный момент для осмысления и адекватного отражения педагогического опыта, конкретного его компонента, и помочь эти знания приобрести. Часть знаний педагог добывает самостоятельно, работая в библиотеке, с банком педагогических данных, часть получает на лекционных, практических, консультационных занятиях. Выявление, осознание потребности в том или ином знании происходит в процессе отбора и описания информации об опыте. Уточнение востребованного знания, его источники – на индивидуальных и групповых консультациях по анализу и описанию опыта. Приобретенные знания педагоги используют для осмысления и переосмысления своего опыта, что обуславливает потребность в углублении и расширении знаний с последующим их применением для более глубокого анализа и осмысления своей деятельности, для совершения очередного витка этой деятельности. В результате обучающиеся получают новое знание о собственной профессиональной деятельности и о себе. Что-то открывают в себе непременно, что, в свою очередь, способствует дальнейшему профессионально-личностному росту. Здесь имеются в виду, прежде всего, индивидуально-психологические качества личности.

Итак, мы остановились на том, что некое целостное представление о своей педагогической деятельности в процессе анализа раскладывается на составляющие. Идет познание, осмысление этих составляющих (элементов, компонентов, действий...). При этом каждая составляющая соотносится с определенной категорией педагогической науки, иным научным или межнаучным понятием. Так определяются виды информации. Алгоритмы описания различных видов информации помогают познать, осмыслить отдельные части педагогического опыта, определить взаимосвязи, системно отразить анализируемый опыт, теоретически его интерпретировать. Таким образом происходит переход от конкретного в действительности к абстрактному в мышлении и от него к конкретному в мышлении. Технология помогает провести это отраже-

ние педагогической действительности в мышлении, отразить ее адекватно, с достаточной глубиной теоретического осмысления, результатом чего и является новое знание о своей профессиональной деятельности. Знания методического и технологического характера осмысливаются теоретически, с теоретических позиций. Формируется, осознается и реализуется потребность в методологических знаниях, поскольку таковые знания помогают теоретически исследовать профессиональную деятельность, прогнозировать и моделировать будущую деятельность на определенной теоретической основе.

Осмысление познавательной деятельности, которую осуществляют педагоги – авторы опыта в условиях организованного образовательного процесса, позволяет предположить, что у них формируется потребность в рефлексивном осмыслении своей профессиональной деятельности, накапливается опыт применения ТМОПИ как интеллектуального инструмента для исследования деятельности, опыт целенаправленного приобретения нового профессионального знания, потребность в котором выявляется, осознается в процессе анализа, осмысления своего опыта с помощью названной технологии, следовательно, формируется готовность к обучению и самообучению, к реконструкции деятельности на основе приобретаемых знаний. И неизбежно наступает момент, когда требуется что-то обсудить с коллегами, услышать мнение специалиста, эксперта, сопоставить свои наработки с тем, что достигнуто другими педагогами, выйти на новый уровень исследования и преобразования своей профессиональной деятельности.

Чтобы сказанное не осталось только в сфере предположений, необходимо обеспечить возможности для профессионального общения и взаимодействия педагогов, ученых, методистов в условиях организованного образовательного процесса. Это предопределило включение в программу четвертого образовательного уровня.

#### **Содержание IV ступени обучения** *(обучение на основе обобщенного педагогического опыта)*

Обучение на данной основе позволяет педагогам решить актуальные для них проблемы практической деятельности. Обучающимся предоставляется возможность глубоко теоретически осмыслить актуальную для них проблему, изучить и проанализировать различные варианты ее решения на практике, сделать первые конкретные шаги по реконструкции своей деятельности на основе приобретенных знаний.

Реализуется сказанное на проблемных и авторских курсах, курсах-стажировках. В проведении курсов принимают участие ученые и педагоги-практики, успешно решающие проблему, рассматриваемую на курсах, в своей пе-

дагогической практике, чей опыт по решению данной проблемы обобщен и принят в областной БПД. Как правило, это педагоги, прошедшие обучение по трем названным ранее уровням. Участие в работе курсов дает им возможность сравнить, сопоставить различные варианты решения проблемы, более глубоко осмыслить свой вклад в ее решение, на этой основе прогнозировать и моделировать дальнейшую деятельность.

Педагоги, впервые обучающиеся по программе, кроме всего сказанного, знакомятся с моделями обобщенного педагогического опыта, получают общее (первичное) представление о модульном отражении педагогической информации, определяют для себя перспективы обучения, работы в этом направлении, направлении анализа и описания педагогического опыта, создания банков педагогической информации и т. д.

Распространение передового педагогического опыта, обучение на его основе осуществляется и на областных проблемных семинарах. Авторы опыта на подобных семинарах вносят весомый вклад в решение конкретных педагогических проблем, получают экспертную оценку своих достижений.

Как показала опытная проверка, наиболее привлекательной для педагогов формой обучения стали так называемые курсы-стажировки. Двойное название объясняется тем, что эта форма совмещает признаки проблемных курсов и стажировки как таковой. Проблема должна быть актуальной для обучающихся. Группы для обучения формируются на диагностической основе. Как правило, не бывает людей случайных, не заинтересованных в решении рассматриваемой проблемы. Как правило, у всех есть определенный опыт, как положительный, так и отрицательный опыт решения указанной проблемы. Непременно среди обучающихся и преподавательского состава присутствуют педагоги, опыт которых по практическому решению проблемы обобщен, соответственно оценен экспертами и принят в областной банк педагогических данных. Успех, эффективность обучения обеспечивается прежде всего согласованностью действий преподавателей, среди которых ученые, методисты, педагоги-практики, по достижению цели, стоящей перед каждым обучающимся, – цели нахождения, создания, открытия, выбора, совершенствования приемлемого для него пути (путей) решения проблемы. Каждый сам формулирует цель и в соответствии с ней основные задачи обучения. Главная цель преподавателей – максимально способствовать достижению обучающимися поставленных целей. Отсюда определяются и задачи:

- помочь теоретически осмыслить проблему, выявить наиболее сложные аспекты, задачи в ее решении;
- помочь применить теоретические знания для анализа представленных вариантов, путей решения проблемы (в процессе собственно обучения на основе обобщенного педагогического опыта);

– стимулировать, направлять поисковую активность, продуктивную деятельность по нахождению, созданию новых способов решения задач, подпроблем в процессе активного взаимодействия обучающихся;

– способствовать всестороннему рассмотрению моделей педагогической деятельности, создаваемых на основе теоретических знаний и изучения и осмысления практического опыта;

– помочь увидеть, определить конкретные перспективы продолжения сотрудничества, взаимодействия по решению рассматриваемой проблемы.

Выявлены особенности эффективной организации процесса обучения:

– построение учебных занятий с учетом результатов входной диагностики, отражающих разнообразие индивидуального видения проблемы, рассматриваемой на курсах;

– использование диалога и полилога, дающее педагогам возможность провести комплексный, всесторонний анализ понимания рассматриваемой проблемы, благодаря участию в разговоре ученых (педагога, психолога, философа...), методистов, учителей-практиков, других специалистов;

– предоставление возможности обучающимся побыть, поработать в роли педагогов и учеников внутри различным образом организованных моделей педагогического процесса;

– применение методов педагогической рефлексии.

Обучение на подобных курсах способствует тому, что исследовательский процесс познания и целенаправленной, осознанной реконструкции педагогической практики становится постоянной составляющей профессиональной деятельности, а не эпизодическим явлением.

### **Содержание V ступени обучения**

#### ***(оформление материалов исследовательского характера на основе ТМОПИ)***

Пятый образовательный уровень появился в связи с потребностью работников образования в описании и оформлении процесса и результатов исследовательской деятельности.

Владея технологией модульного отражения информации, педагог может описать опыт организации исследовательской деятельности школьников, помочь детям приобрести навыки описания информации различных видов, что необходимо для составления научных докладов, статей, сборников и т. п.

Умение составить описание, соответствующее требованиям информативности, логической завершенности и популярности (доступности), умение составить описание краткое, ясное, четкое поможет педагогу, руководителю оформить материалы проводимой в образовательном учреждении опытно-эк-

спериментальной работы, лаконизировать научную информацию, поможет в написании магистерских, кандидатских диссертаций.

На этом этапе также возможны курсы, курсы-стажировки, стажировки, консультации.

Возможности данного уровня могут быть реализованы на третьем уровне обучения, если педагог поставит соответствующую учебную задачу.

### **Содержание VI ступени обучения**

#### ***(обучение методологии научно-педагогического исследования)***

Цель – помочь педагогам получить первоначальное адекватное представление о методологии научного исследования, определиться с темой исследования, составить рабочий план, подготовиться к первой рабочей встрече с предполагаемым научным руководителем.

Научно-педагогическое исследование: объект, предмет, задачи. Методические принципы научно-педагогического исследования. Принципы выбора методов научно-педагогического исследования. Методы педагогического исследования: общенаучные, конкретно-научные (теоретические, эмпирические). Структура и логика научно-педагогического исследования.

Данный уровень предусмотрен для обучения педагогов-исследователей. Может быть реализован через проблемные курсы, спецкурсы, семинары-практикумы. Включение данного уровня в программу вызвано логикой предшествующего обучения, которое дает педагогу возможность постепенного перехода от имитирующего уровня деятельности к интерпретирующему и далее к творческому. Приобретая методические и технологические знания о своей профессиональной деятельности, педагог теоретически их осмысливает, при этом формируется и частично реализуется потребность в методологических знаниях (см. третий образовательный уровень), готовность к преобразующей деятельности и попытки ее осуществления (особенно после прохождения курсов-стажировок), к совмещению научной и практической работы. Даже проведение мини-исследований, микроэкспериментов, необходимых для опытной проверки теоретически обоснованных предположений педагогов по решению актуальных для них проблем педагогической практики, требует знания методологии научного исследования. Явно выражено стремление, желание части педагогов, проработавших 10–15 и более лет в образовательных учреждениях области, имеющих богатый практический опыт (как правило, их опыт обобщен в той или иной форме, используется на том или ином уровне), отличающихся склонностью к исследовательской деятельности (одним из показателей чего является организация ими исследований в природной и культурной среде своего края), к осуществлению самостоятельного научного исследования.

**Содержание VII ступени обучения**  
**(обучение специалистов – заведующих, методистов, администраторов систем, операторов ПЭВМ информационно-методических служб различных уровней)**

Цель развития информационно-методических служб и обучения специалистов – обеспечение условий, в том числе образовательных, для теоретического исследования педагогами своей профессиональной деятельности, для осознанного выявления образовательных, информационных потребностей, для приобретения нового профессионального знания и опыта в процессе теоретического осмысления деятельности, для ее реконструкции на научной основе.

**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ**

- Рассмотрение основных проблем создания, функционирования и развития информационно-методических служб:
  - разработка концептуальных положений; создание на этой основе пакета документов (Положения об ИМС и БПД, должностные инструкции, планирование деятельности на этапе создания ИМС, этапе функционирования, функционирования и развития, образовательные программы и т. д.);
  - определение структуры ИМС или внесение изменений в сложившуюся, действующую структуру методической службы;
  - техническое и программное обеспечение ИМС, подготовка специалистов;
  - овладение модульной технологией описания педагогической информации;
  - формирование информационных массивов БПД, в т. ч. на диагностической основе;
  - предсистемная обработка педагогической информации.
- Обучение специалистов ИМС решению названных проблем:
  - изучение, анализ имеющегося опыта создания, функционирования и развития ИМС различных уровней;
  - анализ пакетов документов, в соответствии с которыми работают службы;
  - организация обучения модульному отражению педагогической информации;
  - предмашинная и предсистемная обработка материалов научного, научно-методического, эмпирического, иного характера.
- Моделирование профессиональной деятельности на основе приобретенных знаний.

В результате обучения специалисты методических служб будут готовы создавать банки педагогической информации, в том числе на современной технической и технологической основе, формировать информационные массивы банка при активном, действенном участии педагогов на основе модульной (информационно-компьютерной) технологии, создавать условия для фор-

мирования рефлексивной среды в системе образования области, выявлять положительные и отрицательные тенденции в образовании, моделировать инновационную деятельность на основе методологических предписаний педагогической науки и собственных ориентиров и позиций.

На этом уровне кроме специалистов областных, районных, городских методических служб могут обучаться руководители методических объединений, заместители директоров, методисты образовательных учреждений области.

Представленная программа является ядром модели инновационной деятельности по изучению и использованию педагогического опыта в системе повышения квалификации работников образования области. Она реализуется центром развития профессиональной культуры педагогов института развития образования в соответствии с основными тенденциями в области методологии изучения педагогического опыта, подходов к решению этой задачи силами ученых. Конструирование образовательного процесса по освоению и применению ТМОПИ как процесса лично ориентированного позволяет обеспечить активную действенную позицию педагогов в изучении и преобразовании собственной профессиональной деятельности, способствует выработке профессиональных позиций и ориентиров по отношению к инновациям, готовности к инновационной деятельности, способствует осуществлению осознанного профессионально-личностного роста. Программа, анализ опыта ее реализации помогает сформулировать теоретические положения, необходимые для достижения согласованности позиций и действий департамента образования, института развития образования, его кафедр, центров и кабинетов, районных и городских методических служб по вопросам изучения, оценки, обобщения, использования педагогического опыта в контексте непрерывного педагогического образования и аттестации кадров на современной методологической основе.

Для оценки эффективности организации образовательного процесса с позиций личностной его ориентации разработаны и рекомендуются для использования следующие показатели и критерии.

Критерии	Показатели
1. Отношение педагогов к организующему образовательному процессу. Выясняется способом постоянно осуществляемого мониторинга отношения (анкетирование, наблюдение, рефлексия процесса обучения и его результатов)	– постановка лично значимой, реально выполнимой учебной задачи (задач); – степень удовлетворенности результатами выполнения задачи (задач); – определение факторов и условий, способствующих и препятствующих эффективному достижению результата

В результате выявляется отношение педагогов к организуемому образовательному процессу как имеющему или не имеющему личностной значимости для обучающихся. Отношение выявляется при анализе анкет при осуществлении рефлексии процесса обучения и его результатов обучающимися и преподавателями, что фиксируется в итоговых документах по курсам. Динамику отношений помогает выявить наблюдение состояний комфортности-некомфортности обучающихся на различных стадиях обучения. Цель наблюдения – снять напряжение, дискомфортность, выявить их причины, создать ситуацию успеха для каждого.

Критерии	Показатели
2. Продвижение педагогов по ступеням теоретического осмысления своей профессиональной деятельности – от осмысления отдельных компонентов до системного отражения опыта практической деятельности, его теоретической интерпретации, далее до опережающего отражения педагогической действительности (антиципации, мыслительного прогнозирования), до осмысления в процессе преобразующей, творческой деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>– описание (адекватное отражение) отдельных компонентов опыта;</li> <li>– создание комплексов ИПМ (описание подсистем);</li> <li>– создание целостных моделей обобщенного педагогического опыта;</li> <li>– осуществление осознанного выбора уровней, форм продолжения обучения;</li> <li>– формирование готовности к активному участию в решении конкретных педагогических проблем, к осознанной реконструкции педагогической деятельности на основе приобретенных знаний;</li> <li>– осмысление процесса и результатов решения актуальной педагогической проблемы, вероятностное прогнозирование дальнейшей деятельности, формулирование целей-гипотез, создание прогностических моделей деятельности;</li> <li>– конкретизация направлений и целей педагогического поиска, исследования педагогической практики</li> </ul>

Использование данного критерия и показателей позволяет определить, способствует ли осуществление таким образом организованного образовательного процесса совершению все новых шагов в исследовании профессиональной деятельности, осмыслении опыта деятельности, прогнозировании и целенаправленном преобразовании ее на научной основе.

Способы обнаружения и фиксации показателя:

– анализ составленных описаний с точки зрения соответствия требованиям логической завершенности, информативности, доступности, требованиям, заложенным в алгоритмах описания различных видов педагогической инфор-

мации; фиксируется в рецензиях и (или) в итоговых документах по курсам, отражающих оценки преподавателями представленных описаний, рекомендации по их доработке;

– экспертная оценка моделей обобщенного педагогического опыта; фиксируется на специальных листах;

– собеседование с целью выяснения обоснованности выбора уровней и форм обучения; фиксируется в материалах по планированию деятельности центра, используется при планировании образовательного процесса, формировании учебных групп и т. д.;

– диагностика актуальных педагогических проблем через анкетирование, работу круглых столов, анализ информационных массивов банка, анализ затруднений в процессе исследования обобщаемого педагогического опыта, обобщение мнений педагогов и преподавателей по данному вопросу; фиксируется в виде предложений по планированию на очередной учебный и календарный год;

– выяснение конкретных намерений педагогов участвовать в работе проблемных курсов, проблемных круглых столов, семинаров, курсов-стажировок, мастер-классов, авторских курсов по решению выявленных актуальных проблем; фиксируются проблемы, формы обучения, фамилии педагогов, их роли (преподаватели, обучающиеся);

– анкетирование с целью выявления особенностей представлений учителей о проблеме, с целью прослеживания динамики этих представлений; анкеты, как правило, составляются из вопросов открытого типа, что позволяет получить качественный материал, содержащий все разнообразие индивидуального видения проблемы обучающимися;

– статьи, педагогические раздумья, концепции педагогической деятельности, модели обобщенного педагогического опыта, другие формы отражения результатов исследования, осмысления, преобразования педагогической практики обучающихся по названной программе, опубликованные в областном педагогическом журнале «Источник»; сборниках научно-методических материалов, выпускаемых издательским центром ВИРО, других источниках.

Критерии	Показатели
3. Пополнение информационного массива областного БПД как один из основных результатов обучения по программе модульного отражения педагогической информации	<ul style="list-style-type: none"> <li>– количество материалов, принимаемых экспертами в банк по годам, образовательным областям и территориям;</li> <li>– востребованность материалов;</li> <li>– их релевантность</li> </ul>

Результаты фиксируются документально и отражаются в годовых отчетах работы центра. Систематически обновляются и выпускаются аннотированные каталоги областного БПД.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложенные научно-методические рекомендации выполнены в логике определения научных основ организации теоретического исследования опыта профессиональной педагогической деятельности, обоснования технологического решения данной проблемы в контексте описанного научного подхода, создания условий успешной практической реализации.

Использование рекомендаций на районном, городском уровнях, уровне образовательного учреждения, в практической работе отдельными педагогами требует четкой постановки целей по теоретическому исследованию профессиональной деятельности в контексте решаемых учреждением (педагогом, специалистом) задач и разработки плана, программы, маршрута или модели процесса по их реализации.

Успешному практическому применению рекомендаций без сомнения будет способствовать обучение в ВИРО по описанной в рекомендациях программе.

Представленная в *Приложении 1* «Типология педагогической информации» может быть освоена самостоятельно. Все необходимые для этого рекомендации даны.

Примеры модульного отражения информации служат иллюстрацией результата деятельности отдельных педагогов по теоретическому исследованию собственного опыта на основе данных рекомендаций (*Приложение 2*). Расширить представление о результативности работы в данном направлении и структурных вариантах модульного отражения возможно, ознакомившись с информационными массивами областного БПД.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Андреева В. В., Гаврилин А. В. Технология аттестации образовательных учреждений: Сборник научно-методических и инструктивных материалов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 184 с.: ил. (Метод. биб-ка).
2. Аннотированный каталог областного банка педагогических данных. – Вып.7. – Вологда: ВИРО, 2004. – 68 с.
3. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 160 с.
4. Бакулина Т. А. Сущность и роль антиципации в педагогическом процессе // Педагогика. – 2000. – №10. – С. 17–21.
5. Бондаревская Е. В. В защиту «живой» методологии // Педагогика. – 1998. – №2. – С. 102–105.
6. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 2001. – №1. – С. 17–24.
7. Браже Т. Г. Принципы оценки деятельности андрагога // Педагогика. – 2000. – №6. – С. 18–20.

8. Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 89–95.

9. Бухвалов В. А. Технология работы учителя-мастера. – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1995. – 190 с.

10. Воронов В. В., Елизаров А. А. Фасетный рубрикатор автоматизированной информационно-поисковой системы Российского института повышения квалификации работников народного образования. – М., 1991. – 27 с.

11. Выготский, Ильенков, Мамардашвили: опыты теоретической рефлексии и монизм в психологии // Вопросы философии. – 2001. – №1. – С. 74–87.

12. Геранзон Бу. Практический интеллект // Вопросы философии. – 1998. – №6. – С. 66–78.

13. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

14. Громыко Ю. В. Деятельностный подход: новые линии исследований // Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 116–123.

15. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2000. 240 с. (Серия «Системные основания образовательной технологии»)

16. Гузеев В. В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001. – 128 с. (Серия «Системные основания образовательной технологии»)

17. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с. (Серия «Системные основания образовательной технологии».)

18. Гузеев В. В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001. – 224 с. (Серия «Системные основания образовательной технологии».)

19. Данилюк А. Я. Проблема эмпирического и теоретического в отечественной педагогике // Педагогика. – 1997. – №5. – С. 42–46.

20. Елизаров А. А. Технология предмашиной и предсистемной обработки информации в АИС «Республиканский банк педагогической информации» в системе повышения квалификации работников образования. – М.: РИПКРО, РИПЦ, 1991. – 8 с.

21. Журавлев В. И., Елизаров А. А. Типология педагогической информации, используемой в АИС «Республиканский банк педагогической информации» в системе повышения квалификации работников образования. – М.: РИПКРО, РИПЦ, 1991. – 23 с.

22. Журавлев В. И. Информационно-педагогический модуль в пединформатике // Советская педагогика. – 1991. – №8. – С. 56–59.

23. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 192 с.

24. Заир Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995. – 234 с.

25. Захарченко М. В. Рефлексия в педагогике // Педагогические мастерские: Франция, Россия /Под ред. Э.С. Соколовой. – М.: Новая школа, 1997. – С. 47–60.
26. Зинченко Г. П. Психологическая теория деятельности // Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 66–88.
27. Зинченко Г. П. Принципы психологической педагогики // Педагогика. – 2001. – №6. – С. 9–17.
28. Конаржевский Ю. А. Анализ урока. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 336 с.
29. Кульневич С. В., Гончарова В. И., Мигаль Е. А. Управление современной школой. Выпуск III. Муниципальные методические службы: Практич. пособие для руководителей и методистов методических центров (кабинетов), школьных методистов, учителей, студентов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2003. – 224 с.
30. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. – 1997. – №5. – С. 108–115.
31. Кульневич С. В. О научно-педагогической грамотности // Педагогика. – 2000. – №6. – С. 21–27.
32. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практич. пособ. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.
33. Лазарев В. С., Коноплина Н. В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика. – 1999. – №6. – С. 12–18.
34. Лекторский В. А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? // Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 56–65.
35. Личностно ориентированное образование: проблемы и тенденции развития: Сборник материалов / Под ред. В. В. Судакова. – Вологда: ВИРО, 2000. – 234 с.
36. Личностно ориентированное обучение: теории и технологии: Учебное пособие / Под ред. Н. Н. Никитиной. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. – 104 с.
37. Лихачев Б. Т. Основные категории педагогики // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 10–19.
38. Логвинов И. И. Природа дидактического знания // Педагогика. – 2000. – №6. – С. 13–18.
39. Лушников И. Д. Формы и процедуры аттестации педагогических работников в системе непрерывного педагогического образования. – Вологда: ВИРО, 2001. – 18 с.
40. Мышление учителя (личностные механизмы и понятийный аппарат) / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1990. – 103 с.
41. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
42. Преподавание физики, развивающее ученика. Кн. 1. Подходы, компоненты, уроки, задания / Сост. и под ред. Э. М. Браверман: Пособие для учителей и методистов. – М.: Ассоциация учителей физики, 2003. – 400 с.: ил. (Обучение, ориентированное на личность).
43. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
44. Сиденко А. Педагогический опыт: способ оценки и самооценки // Народное образование. – 1999. – №7–8. – С. 228–229.
45. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
46. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.
47. Создание и развитие сети информационного кругооборота данных о педагогическом опыте и научно-педагогических исследованиях в системе повышения квалификации работников образования: Сборник методических материалов в 2 ч. /МО РСФСР. РИПКРО; Сост. А. К. Капитанская; Под общ. ред. Н. М. Чегодаева. – Ч. 1. – М., 1991. – 76 с.
48. Создание и развитие сети информационного кругооборота данных о педагогическом опыте и научно-педагогических исследованиях в системе повышения квалификации работников образования: Сборник методических материалов в 2 ч. /МО РСФСР. РИПКРО; Сост. А. К. Капитанская; Под общ. ред. Н. М. Чегодаева. – Ч. 2. – М., 1991. – 79 с.
49. Соловьева Н. Н. Основы подготовки к научной деятельности и оформление ее результатов (для студентов и аспирантов). – М.: АПКИПРО, 2001. – 74 с.
50. Спиринов Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1997. – 174 с.
51. Сулима И. И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 36–43.
52. Терегулов Ф. Ш. Передовой педагогический опыт: Теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
53. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
54. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
55. Шепель В. М. Человеческая компетентность менеджера. Управление человеческой антропология. – М.: Народное образование, 1999. – 432 с.
56. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 320 с.

## ТИПОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

(В. И. Журавлев, А. А. Елизаров)

1. Цель педагогической деятельности.
2. Содержание педагогической деятельности.
3. Система работы педагога, школы, участников педагогического процесса.
4. Алгоритм действий в решении педагогических задач.
5. Педагогический принцип.
6. Педагогическое правило.
7. Метод педагогической деятельности.
8. Прием педагогической работы.
9. Педагогическое средство.
10. Педагогический комплекс.
11. Форма педагогической деятельности.
12. Показатели и критерии эффективности педагогической деятельности.
13. Методологическое положение.
14. Теоретическое положение.
15. Концепция.
16. Гипотеза.
17. Закономерность.
18. Модель педагогического процесса.
19. Аналитические данные.
20. Характеристика явления, процесса.
21. Противопоказания в педагогике.

### Описание видов научной и эмпирической информации

#### 1. ЦЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

##### *Определение:*

Под целью педагогической деятельности понимается мысленное представление конечного результата педагогической деятельности.

##### *Признаки цели:*

- способность отражать, предвосхищать заранее результаты предстоящей педагогической деятельности;
- способность регулировать все основные элементы педагогических систем.

##### *Разновидности целей:*

Цели обучения. Цели воспитания. Цели управления воспитательным процессом. Цели работы с родителями и др.

##### *Алгоритм записи ИПМ:*

1. Укажите конечный результат педагогической деятельности в параметрах, имеющих объективные показатели, т. е. поддающихся проверке.
2. Укажите условия достижения данного конкретного результата.
3. Укажите, если возможно, последствия реализации данной цели.

#### 2. СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

##### *Определение:*

Под содержанием педагогической деятельности понимается описание такой деятельности в комплексе знаний, умений и навыков и опыта отношений сторон, необходимых для ее осуществления.

##### *Признаки содержания:*

- зависимость содержания педагогического процесса от поставленных задач;
- взаимосвязь между совокупностью действий и их результатом.

##### *Разновидности содержания:*

- содержание образования;
- содержание воспитания;
- содержание методической работы;
- содержание работы педагогического совета и др.

##### *Алгоритм записи ИПМ:*

1. Выделите основные элементы содержания педагогического процесса.
2. Укажите, если представляется возможным, зависимость между выделенными элементами педагогического процесса.

#### 3. СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА, ШКОЛЫ, УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

##### *Определение:*

Под системой работы педагога, школы, участников педагогического процесса понимается совокупность взаимосвязанных компонентов, действий, направленных на достижение определенного результата.

##### *Признаки системы:*

- направленность на одну или несколько целей (воспитательных, образовательных, организующих, индивидуальных, фронтальных и т. д.);
- взаимосвязь компонентов, образующих целостность, где каждый из компонентов может рассматриваться как подсистема (малая система);
- неразрывная связь со средой, обуславливающей функционирование и развитие системы;
- динамичность, возможность видоизменяться.

##### *Разновидности системы:*

- система учебной работы;
- система воспитательной работы;

- система работы с родителями;
- система методической работы и др.

При описании системы педагогической работы автором может быть представлен в БПД комплекс модулей: один – обобщенно представляющий систему, и несколько модулей, в каждом из которых дано сообщение о подсистеме.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Выделите компоненты, действия системы работы педагога, школы, участников педагогического процесса.
2. Укажите, если возможно, иерархическую или иную зависимость между компонентами в описываемой системе.
3. Укажите возможные видоизменения в данной системе.
4. Укажите условия эффективности функционирования системы.
5. Укажите возможности данной системы в реализации одной или нескольких целей воспитания или обучения.

#### 4. АЛГОРИТМ ДЕЙСТВИЙ В РЕШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

*Определение:*

Под алгоритмом действий в решении педагогических задач понимается упорядоченный набор операций, шагов, позволяющих решать данную педагогическую задачу.

*Признаки алгоритма:*

- однозначность. Состав и последовательность операций, шагов определен вполне однозначно;
- определенность, конкретность и проверяемость результата каждого шага.

*Разновидности алгоритма:*

- алгоритм действий в воспитательной работе (алгоритм в планировании воспитательной работы, в подготовке и в проведении воспитательных мероприятий, реализации конкретных методов, форм, средств воспитания и т. д.);
- алгоритм действий в обучении (алгоритм подготовки учителя к уроку, алгоритм отбора содержания урока, алгоритм отбора видов деятельности учащихся на уроке и т. д.).

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Укажите педагогическую задачу (задачи), решаемую с помощью предложенного алгоритма.
2. Определите набор шагов, операций и их порядок в решении данной педагогической задачи.
3. Укажите конкретный результат каждой операции, шага алгоритма из предложенного набора операций, шагов и возможности их проверки.
4. Укажите, если возможно, трудности в использовании алгоритма.

#### 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП

*Определение:*

Под принципами в педагогике понимают основные положения, руководство которыми обеспечивает эффективное функционирование педагогических систем.

*Признаки принципов:*

- способность отражать проявление объективных закономерностей обучения, воспитания, управления школой;
- принцип охватывает своим регулирующим влиянием основные элементы педагогических систем.

*Разновидности принципов:*

- принципы обучения (принцип наглядности, принцип доступности, принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей в обучении и т. д.);
- принцип воспитания (принцип воспитания в коллективе, принцип опоры на положительные качества личности, принцип единства сознания и поведения и др.);
- принципы управления школой (принцип сочетания коллегиальности и единоначалия в управлении школой и т. д.);
- принципы, регулирующие функционирование отдельных педагогических систем (например, принципы построения детской организации) и др.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Укажите закономерность, отраженную данным принципом.
2. Сформулируйте и запишите название принципа.
3. Укажите требования, лежащие в основе данного принципа.
4. Укажите правила реализации данного принципа.
5. Укажите условия эффективной реализации данного принципа.
6. Укажите результаты реализации данного принципа.

#### 6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРАВИЛО

*Определение:*

Под правилом в педагогике понимают конкретное предписание, следование которому приводит к положительному результату в обучении, в воспитании и др.

*Признаки правила:*

- однозначность;
- конкретность;
- практическая направленность;
- правило регулирует отдельные компоненты педагогического процесса (в отличие от принципа).

*Разновидность правил:*

- правила обучения (правила работы с книгой, пользования приборами и т. д.);
- правила воспитания (поведения, саморегуляции и т. д.);
- правила управления школой и др.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Сформулируйте и запишите разработанное вами правило.
2. Укажите требования, лежащие в основе данного правила.
3. Укажите условия эффективности применения данного правила.
4. Укажите результат применения данного правила в практической работе.

## 7. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Определение:*

Под методом педагогической деятельности понимают способы решения какой-либо педагогической задачи.

*Признаки метода:*

- наличие диагностических или преобразовательных возможностей по отношению к объекту педагогического воздействия;
- метод состоит из приемов педагогического воздействия.

*Разновидности методов:*

- методы обучения;
- методы воспитания, перевоспитания, самовоспитания (общие, специфические);
- методы педагогических исследований;
- методы управления школой и др.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Определить, к какому виду методов относится разработанный вами метод.
2. Укажите сущность и порядок применения данного метода.
3. Укажите границы и условия применения данного метода.
4. Укажите, если возможно, варианты применения данного метода.
5. Укажите возможные результаты от применения данного метода.

## 8. ПРИЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

*Определение:*

Под приемом работы понимают относительно законченную часть метода педагогической деятельности.

*Признаки приема:*

- ограничение возможности в решении педагогических задач;
- целостность – невозможность расчленения на более мелкие части.

*Разновидности приемов:*

- приемы обучения (разъяснение, показ действия, решение задачи и т. д.);
- приемы воспитания (одобрение, похвала, анализ поступка, тренировка, внушение и т. д.);
- приемы педагогических исследований;
- приемы управления школой и др.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Определите, частью какого метода является разработанный вами прием.
2. Определите характерные свойства разработанного вами приема.
3. Укажите порядок и границы применения данного приема.
4. Укажите условия применения данного приема.
5. Укажите возможные последствия, в том числе и отрицательные, как результат применения данного приема.

## 9. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО

*Определение:*

Под средствами в педагогике понимают ситуации, приспособления, предметы, устройства, источники информации и социального опыта, применяемые в педагогическом процессе.

*Признаки средств:*

- педагогические средства не предполагают обязательного взаимодействия воспитателя и воспитанников;
- педагогические средства используются в комплексе с методами педагогической деятельности.

*Разновидности средств:*

- средства обучения (учебник, компьютер, учебное пособие и т. д.);
- средства воспитания (коллектив, педагогическая ситуация и т. д.);
- средства управления школой (план работы школы, распределение, комиссия учителей, временный орган решения школьных задач и т. д.).

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Сформулируйте название данного средства и укажите границы и условия его применения.
2. Укажите, если это возможно, технические характеристики данного средства.
3. Укажите порядок применения и возможные последствия применения данного средства.

## 10. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

*Определение:*

Под педагогическим комплексом понимается совокупность связанных между собой способов, приемов, средств и видов деятельности воспитателя и воспитанников.

*Признаки комплекса:*

- все элементы педагогического комплекса взаимосвязаны и дополняют друг друга в решении конкретной педагогической задачи;
- использование педагогического комплекса позволяет достичь максимальных результатов при минимальных затратах труда участников педагогического процесса в решении конкретной педагогической задачи.

*Разновидности комплексов:*

- педагогические комплексы в области обучения;
- педагогические комплексы в области воспитания;
- педагогические комплексы управления школой и др.

Если возможно раздельное использование компонентов комплекса, то каждый из них целесообразно представить дополнительно в виде отдельного ИПМ.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Укажите компоненты, составляющие данный комплекс.
2. Укажите зависимость между элементами комплекса.
3. Укажите последовательность, границы и результат применения данного комплекса.

## 11. ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Определение:*

Под формами педагогической деятельности понимают количественные или структурные варианты согласованной деятельности участников педагогического процесса.

*Признаки форм педагогической деятельности:*

- в формах реализуются содержание, методы и средства педагогической деятельности;
- каждая форма позволяет решить комплекс педагогических задач.

*Разновидности форм педагогической деятельности:*

- формы организации обучения (урок, учебная экскурсия и др.);
- формы воспитания (индивидуальные, групповые, фронтальные, многоплановые, одноплановые; общие, специфические; викторина, устный журнал, живая газета, пионерский сбор, круглый стол и т. д.);
- формы управления школой (школьный совет, педагогический консилиум, совещание при директоре и др.).

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Укажите композиционное построение данной педагогической деятельности.
2. Укажите организационные или иные требования по применению данной формы.

3. Укажите возможные изменения функций участников педагогического процесса, вызванные применением данной формы педагогической деятельности.

4. Укажите результат применения данной формы педагогической деятельности.

## 12. ПОКАЗАТЕЛИ И КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### 12.1. Показатели

*Определение:*

Показатели – наблюдаемые и поддающиеся фиксации результаты обучения, воспитания и развития школьников, молодежи, учителей, родителей, коллективов, групп.

*Признаки показателей:*

- свойство отражать сущность педагогических явлений, процессов;
- диагностичность, т. е. поддаваемость естественному наблюдению, количественно-признаковому описанию;
- достаточность для объективной характеристики педагогических процессов, явлений.

*Разновидность показателей:*

- показатели обученности;
- показатели воспитанности;
- показатели уровня развития личности;
- показатели отношения личности к явлениям действительности и др.

### 12.2. Критерии

*Определение:*

Критерии (мерило) – условно присваиваемые педагогическим явлениям уровни (ступени) достигнутого в обучении, воспитании, развитии по конкретным показателям для количественно-качественного изображения результатов педагогической деятельности.

*Признаки критериев:*

- оптимальность дробности шкалирования признаков педагогических явлений, процессов;
- достаточность для корректного статистического фиксирования качества результатов педагогической деятельности;
- возможность измерения качества конкретных результатов педагогической деятельности.

*Разновидности критериев:*

- словесные: например, «владеет свободно», «владеет недостаточно», «владеет», «не владеет»;
- бинарный (двойной): да – нет, 1 – 0;

- балловых: трех, пяти, десяти и т. д.;
- числового шкалирования и др.

*Алгоритм записи ИПМ (общий для 12.1 и 12.2):*

1. Укажите уровни достигаемых результатов педагогического процесса в динамике их развития.
  2. Укажите способы обнаружения и фиксации показателей.
  3. Укажите возможные причины искажения или видоизменения данных показателей и трудности их обнаружения.
  4. Укажите сферу применения разработанной системы показателей.
- Указанные выше алгоритмы данных для различных видов эмпирических сообщений.

### 13. МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ

*Определение:*

Под методологическим частно-научным положением в педагогике понимается форма научного знания о принципах и методах исследования и преобразования педагогической действительности.

*Признаки методологического положения:*

- фундаментальность, т. е. относимость, применимость ко всем педагогическим предметам, явлениям, системам;
- аналитические, объяснительные, прогностические, преобразовательные свойства и способности;
- пригодность к решению теоретических и практических задач в педагогике и народном образовании.

Разновидности методологических положений педагогики:

- аналитические (принципы и методы исследования педагогической действительности);
- объяснительные (знания о педагогических знаниях, противоречия, детерминизм явлений);
- предсказательные (принципы и методы педагогического прогнозирования);
- преобразовательные (целеполагание, внедрение) и др.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Сформулируйте данное методологическое положение и укажите причины включения его в состав методологических знаний педагогики.
2. Укажите место данного методологического положения в структуре методологии педагогики.
3. Укажите последствия в развитии педагогических знаний и модернизации педагогической практики на основе данного методологического положения.

### 14. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ

*Определение:*

Теоретическое положение – форма научного знания, отражающего существенные свойства, связи и отношения педагогической действительности.

*Признаки теоретического положения:*

- соответствие объективным закономерным связям явлений педагогической деятельности;
- отражение значительного по масштабам класса педагогических явлений;
- выражение существенных сторон явлений в области обучения, воспитания, управления педагогическими системами;
- непротиворечивость по отношению к обобщенным фактам педагогической деятельности.

*Разновидности теоретического положения:*

- теоретическое положение в области воспитания;
- теоретическое положение в области обучения;
- теоретическое положение в области педагогических исследований;
- теоретическое положение в области управления школой;
- теоретическое положение, отражающее связи между обучением, воспитанием и управлением школой;
- теоретическое положение, отражающее связи между обучением, воспитанием и др. социальными явлениями и процессами и др.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Укажите круг явлений, фактов, предметов, охватываемых данным теоретическим положением.
2. Укажите связи и отношения, охватываемые данным теоретическим положением.
3. Укажите границы и результат применения данного теоретического положения.
4. Укажите условия применения данного теоретического положения.

### 15. КОНЦЕПЦИЯ

*Определение:*

Концепция – систематизированная, логически связанная совокупность знаний и представлений, содержащая целостное объяснение процессов и явлений педагогической действительности.

*Признаки концепции:*

- совокупность знаний, отраженная в концепции, приведена в систему на основании проверенных в практике, достоверных знаний;
- концепция обладает прогностическими возможностями, т. е. позволяет увидеть пути дальнейшего развития или исследования педагогических фактов, явлений, процессов.

*Разновидности концепции:*

- концепции обучения (например, концепция оптимизации);
- концепции воспитания (концепция воспитания без наказания);
- концепции управления педагогической системой и др.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Укажите название предложенной концепции и теоретические положения, которые лежат в основе данной концепции.
2. Укажите, каким образом согласуются или опровергаются положения, уже известные ранее.
3. Укажите круг явлений, процессов, охватываемых данной концепцией.
4. Укажите условия внедрения и результат применения данной концепции.

#### 16. ГИПОТЕЗА

*Определение:*

Гипотеза в педагогической науке определяется как научно-обоснованное предположение, предсказание неизвестных ранее явлений, связей.

*Признаки гипотезы:*

- согласие с достоверными знаниями;
- принципиальная опровергаемость;
- принципиальная возможность опытной проверки.

*Разновидности гипотезы:*

- научная гипотеза;
- рабочая гипотеза;
- диагностическая гипотеза;
- конструктивная гипотеза и др.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Определить сущность гипотезы как комплекса решений, в результате которых будут достигнуты предсказываемые последствия.
2. Укажите индикаторы, позволяющие проверить возможность достижения планируемого результата или его отсутствия.
3. Укажите пользователей гипотезой.

#### 17. ЗАКОНОМЕРНОСТЬ

*Определение:*

Закономерность в педагогике – объективно существующая существенная повторяющаяся связь педагогических явлений и процессов.

*Признаки закономерности:*

- отражение причинно-следственных связей педагогических явлений и процессов;

- всеобщность;
- повторяемость (проявление закономерной связи может нарушаться случайными обстоятельствами).

*Разновидности закономерности:*

- социально-педагогические закономерности;
- закономерности обучения, воспитания;
- закономерности управления педагогическими процессами и др.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Укажите, между какими явлениями, процессами существует выявленная вами закономерность.
2. Укажите условия существования данной закономерности.
3. Укажите способы обнаружения данной закономерности.
4. Укажите возможные сферы использования данной закономерности.

#### 18. МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

*Определение:*

Под моделью в педагогике понимается формализованное изображение (копия) педагогических явлений, процессов, результатов педагогической деятельности.

*Признаки модели:*

- адекватность объекту;
- способность отражать существенные признаки объекта;

*Разновидности модели:*

- модель процесса (статическая, динамическая);
- модель деятельности (сущей, должной и т. д.);
- модель системы;
- модель результата и др.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Укажите структурные элементы модели и связи между ними.
2. Укажите назначение каждого элемента модели.
3. Укажите пользователей данной модели и сферы ее применения.

#### 19. АНАЛИТИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ

*Определение:*

Под аналитическими данными о педагогическом процессе, явлении понимают сведения, полученные в результате исследования реальных и отраженных фактов педагогической действительности.

*Признаки аналитических данных:*

- конкретность;
- наличие количественно-качественных способов выражения данных;

– репрезентативность выборки проанализированных объектов.

*Разновидности аналитических данных:*

- статистика;
- аналитические данные о воспитании;
- аналитические данные об образовании, обучении;
- аналитические данные об управлении педагогической системой;
- аналитические данные о развитии личности;
- другие виды аналитических данных.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Укажите количественно-качественные способы выражения аналитических данных.
2. Укажите способы получения данных и их репрезентативность.
3. Укажите возможные сферы использования полученных данных и возможных пользователей.

## 20. ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ, ПРОЦЕССА

*Определение:*

Под характеристикой педагогического явления, процесса понимают совокупность описанных существенных признаков и разновидностей данного педагогического явления, процесса.

*Признаки характеристики:*

- целостность;
- законченность;
- объективность.

*Разновидности характеристики:*

- полная;
- неполная;
- педагогическая, психологическая и т. д.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Укажите существенные признаки и разновидности описываемого объекта.
2. По возможности укажите способы их обнаружения
3. Укажите взаимосвязи между описываемыми признаками данного объекта
4. Укажите возможности использования данной характеристики.

## 21. ПРОТИВОПОКАЗАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

*Определение:*

Под противопоставлениями в педагогике понимается запрет на применение определенных действий, методов, приемов, средств, форм, условий воз-

действия со стороны педагога по причине их отрицательного влияния на психофизическое и духовное развитие личности.

*Признаки противопоставлений:*

- психологически, морально травмирует школьника;
- вызывает негативное отношение к учителю или учению;
- противоречит положению о школе, всестороннему развитию личности школьника;
- противоречит педагогическим принципам, целям, логике воспитания;
- не соответствует конституционным и правовым нормам.

*Разновидности противопоставления:*

- противопоставления в обучении;
- противопоставления в воспитании;
- противопоставления в режиме дня школьника;
- противопоставления в нагрузке;
- противопоставления в межличностных отношениях и др.

*Алгоритм записи ИПМ:*

1. Сформулируйте данное противопоставление.
2. Укажите возможные последствия по несоблюдению данного противопоставления.
3. Укажите пользователей, т. е. к кому обращено данное противопоставление.

Приложение 2

## ПРИМЕРЫ МОДУЛЬНОГО ОТРАЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

### Пример 1. Описание принципа единства сознания и поведения в контексте организации деятельности учителя начальных классов, направленной на развитие эмоционально-волевой регуляции детей

Описание взято из работы *Татьяны Николаевны Николайчук*, учителя МОУ «Нюксенская средняя общеобразовательная школа» по теме «Система занятий коррекционной помощи, направленная на развитие эмоционально-волевой регуляции».

Согласно этому принципу сознание возникает, формируется и проявляется в поведении. Сознание как совокупность суждений, убеждений направляет поступки. Одновременно само сознание складывается под влиянием поведения.

Работа с детьми позволяет преодолеть стереотипы негативного отношения к окружающим, агрессивного поведения.

Только смягчив эмоциональный фон ребенка, можно изменить тенденцию агрессивности к окружающим людям и, как следствие, агрессивности по отношению к ему.

Основным требованием в реализации данного принципа является систематичное осуществление диагностики эмоционального фона каждого ученика и снятие напряженности, а также уважительное отношение к личности ученика.

Реализация принципа ориентирована на то, что существуют определенные нормы поведения, соблюдение которых ведет к благоприятному психологическому климату в коллективе.

Условия эффективной реализации данного принципа зависят от систематической работы с детьми по усвоению норм поведения, готовности самого учителя вести такую работу с детьми, личного примера учителя и родителей.

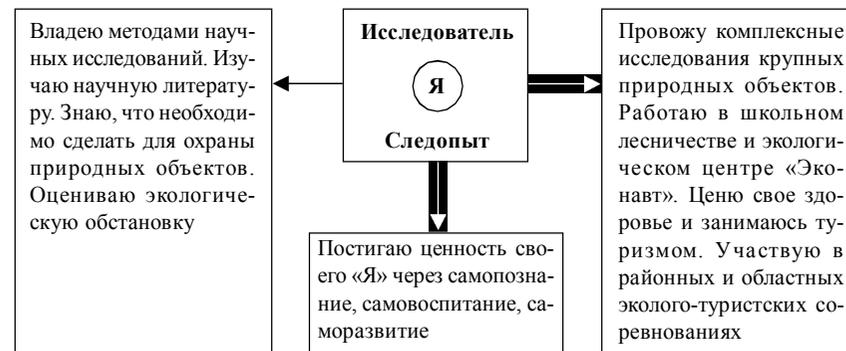
Основными правилами реализации является добровольное общение ребенка с учителем, при котором учитель придерживается следующего принципа: «Не обидеть, не унижить, не оскорбить ни взглядом, ни жестом, ни словом своего ученика». Анализ негативного поведения ребенка учителем проводится в индивидуальном порядке при благоприятном эмоциональном фоне ученика.

Результаты реализации данного принципа заключаются в том, что в коллективе воспитываются и развиваются чувства товарищеской взаимопомощи, сопереживания, ответственности, усваиваются нормы и правила общения, поведения. Благоприятный микроклимат в коллективе оказывает существенное влияние и на успешное обучение детей.

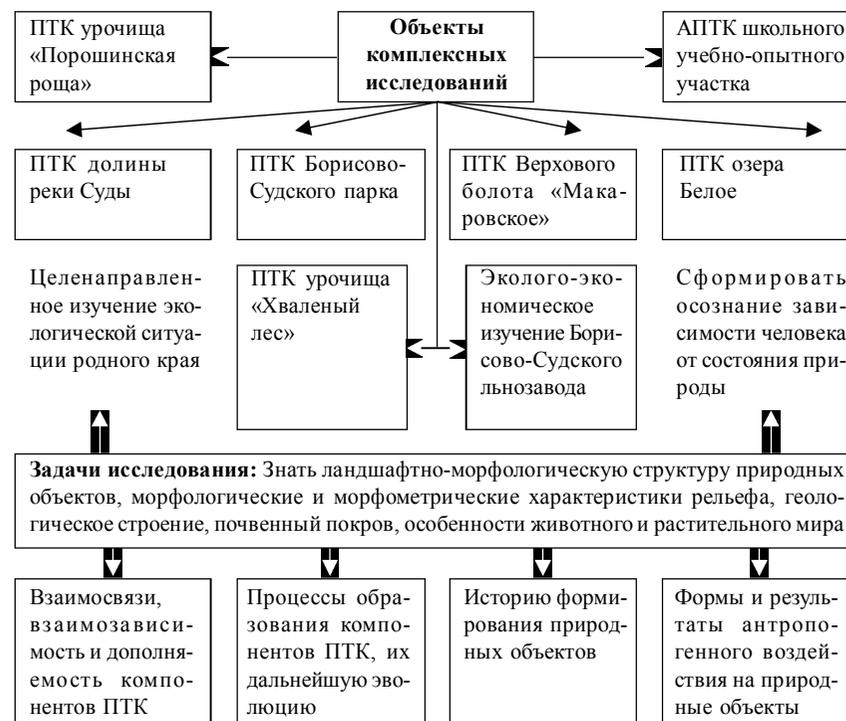
Данный принцип положен в основу организации деятельности наряду с принципами коммуникативной направленности обучения, дифференцированного подхода в воспитании, ненасильственного общения.

**Пример 2. Описание содержания деятельности по экологическому образованию и воспитанию учащихся 9–10 классов в школе практической экологии**

Описание взято из опыта работы *Андрея Сергеевича Сальникова*, учителя географии МОУ «Борисовская ООШ» Бабаевского района, по теме «Организация исследовательской работы в школе практической экологии».



**Цель исследования:** Овладеть знаниями и методами, необходимыми для комплексного исследования природно-территориальных комплексов. Изучить природные объекты, дать их комплексную характеристику.





### Пример 3. Целостная модель обобщенного педагогического опыта

Система коррекционно-развивающей работы в классе выравнивания (4 класс). Автор *Ольга Ивановна Дорофеева*, педагог-психолог МОУ «Средняя общеобразовательная школа» Кирилловского района.

#### Список ИПМ

- ИПМ–1 Теоретическая интерпретация опыта.
- ИПМ–2 Особенности детей с задержкой психического развития.
- ИПМ–3 Сущность психолого-педагогической коррекции при обучении детей с ЗПР в классе выравнивания.
- ИПМ–4 Принципы организации коррекционно-развивающей деятельности.
- ИПМ–5 Система работы педагога-психолога по коррекции и развитию психических процессов.
- ИПМ–6 Педагогическая диагностика проблем в развитии психических процессов детей: внимания, памяти, мышления, воображения; специфических навыков: тонкой моторики руки, коммуникативных.

ИПМ–7 Отражение коррекционно-развивающей деятельности и ее методического обеспечения в годовом тематическом планировании.

ИПМ–8 Структура коррекционно-развивающего занятия.

ИПМ–9 Коррекция и развитие внимания.

ИПМ–10 Коррекция и развитие памяти.

ИПМ–11 Коррекция и развитие мышления.

ИПМ–12 Развитие воображения.

ИПМ–13 Развитие тонкой моторики рук.

ИПМ–14 Упражнения на развитие тонкой моторики рук с использованием шаблона.

ИПМ–15 Развитие коммуникативных навыков детей с ЗПР для социальной адаптации и эффективного общения.

ИПМ–16 Коррекционно-развивающее занятие «Графическое рисование».

ИПМ–17 Коррекционно-развивающее занятие «Сравнение двух понятий».

ИПМ–18 Отслеживание результативности системы коррекционно-развивающих занятий в классе выравнивания (4 класс).

Список литературы.

Приложение: «Коррекционные и развивающие игры».

#### ИПМ–1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОПЫТА

*Проблема:*

Увеличение количества детей с отклонениями в развитии обуславливает открытие коррекционных классов и классов выравнивания в общеобразовательных школах.

Рассматриваемая профессиональная ситуация характеризуется тем, что, с одной стороны, существуют коррекционные классы и классы выравнивания, а с другой стороны, очевидна недостаточная методическая обеспеченность процесса психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии, что не позволяет эффективно решать задачу диагностирования причин неуспеваемости и коррегировать их последствия.

*Сущность* представленного опыта состоит в осуществлении коррекционной работы по развитию личностно-мотивационной и интеллектуальной сфер ребенка, в том числе внимания, памяти, мышления, воображения и других важных психических функций, на диагностической основе.

*Новизна* в системном использовании коррекционно-развивающих упражнений, игр, заданий, нацеленных на устранение проблем в развитии психических процессов с учетом комплексной оценки состояния развития ребенка педагогом, логопедом, психологом.

*Основная педагогическая идея* – помочь ребенку в развитии его психических процессов для успешного обучения в среднем звене общеобразовательной школы.

*Результативность:* готовность учащихся к обучению в среднем звене школы; сформированность познавательного интереса и самостоятельности; устойчивая позитивная динамика в развитии детей по основным показателям психических процессов.

*Трудоёмкость* для психолога незначительно возрастает на этапе освоения предлагаемой системы. Нагрузка на детей оптимальна.

*Возможность и условия использования опыта.* Опыт может быть использован психологами и педагогами в классах выравнивания и в начальных классах возрастной нормы. Работа может быть организована в группе и индивидуально, возможно использование фрагментов занятий.

#### ИПМ–2. ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для нормального развития ребенка, т. к., не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются с возрастающим объемом знаний в средних классах и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения.

Необходимо правильно и своевременно диагностировать причины неуспеваемости в каждом индивидуальном случае и по возможности устранять или коррегировать их последствия.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) относятся к одной из групп детей с отклонениями в развитии. Они составляют приблизительно пятьдесят процентов неуспевающих детей.

Изучение детей этой категории началось сравнительно недавно – в конце пятидесятых годов нашего века. Ряд исследователей (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский и др.) выявили среди неуспевающих младших школьников учащихся, неуспеваемость и особенности поведения которых часто давали основание считать их умственно отсталыми. Эти ученики были объединены в особую категорию. В ходе дальнейших исследований Т. А. Власова и М. С. Певзнер выделили две наиболее многочисленные группы и охарактеризовали их как детей с психофизическим и психическим инфантилизмом.

В I группу вошли дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Задержка их развития вызвана медленным темпом созревания лобной области коры головного мозга и ее связей с другими областями коры и подкорки. Эти дети уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в познавательной деятельности и в волевой сфере, с трудом включаются в учебную деятельность, быстро утомляются, отличаются низкой работоспособностью.

II группу составили учащиеся с функциональными расстройствами психической деятельности (церебрастенические состояния), которые чаще все-

го являются следствием мозговых травм. Для этих школьников характерна слабость основных нервных процессов, хотя глубоких нарушений познавательной деятельности у них нет и в периоды хорошего состояния они добиваются высоких результатов в учебе.

Термин «задержка» подчеркивает временной характер (несоответствие уровня психического развития паспортному возрасту ребенка) и вместе с тем временный характер самого отставания, которое преодолевается с возрастом, и тем успешнее, чем раньше создаются специальные условия для обучения и воспитания этих детей.

ЗПР проявляется в несоответствии интеллектуальных возможностей ребенка его возрасту. Эти дети не готовы к началу школьного обучения по своим знаниям и навыкам (в том числе и навыкам интеллектуальной деятельности), личностной незрелости, поведению. Они испытывают значительные трудности в обучении, им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения. Учебные трудности усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы – у них наблюдается нервное истощение, следствием чего являются быстрая утомляемость, низкая работоспособность, отказ от выполнения начатой деятельности; часто возникают головные боли. Все это в совокупности ведет к повышенной отвлекаемости, к проблемам в учебной деятельности [8, с. 68].

Такие дети способны принимать помощь, усваивать принцип действия и переносить его на аналогичные задания. Потенциальные возможности детей с задержкой психического развития достаточно высокие [5, с. 41].

#### ИПМ-3. СУЩНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ЗПР В КЛАССЕ ВЫРАВНИВАНИЯ

**Коррекция** – совокупность психолого-педагогических и лечебных мер, направленных на исправление недостатков в развитии и поведении ребенка.

Л. С. Выготский выдвинул тезис об общности закономерностей развития нормального и аномального ребенка, что было подтверждено рядом более поздних исследований. И в норме, и при патологии психическое развитие имеет поступательный, поэтапный характер. Каждый этап завершается формированием новых, более совершенных по сравнению с предыдущими качеств, что является основой для будущего скачка в развитии. Свойства психики формируются на основе чередования эволюции признаков с революционным, скачкообразным формированием новых качеств. Динамика развития нормального и аномального ребенка подчинена единым общим закономерностям, при этом каждый вид аномального развития характеризуется своими специфическими особенностями. Дети с отклонениями по всем параметрам отличаются от детей с нормальным развитием.

Современный подход к коррекции и компенсации отклонений в развитии может быть охарактеризован как комплексный и личностно-ориентированный,

т. е. при оценке состояния ребенка должны учитываться данные разных специалистов, характеризующие разные стороны психического и физического состояния ребенка, и оказываемая ребенку помощь должна быть многоплановой. При этом учитываются индивидуально-личностные особенности каждого ребенка [8, стр.16].

В данной работе рассматривается психолого-педагогическое направление в коррекции. Система коррекционно-развивающих занятий предусматривает упражнения на устранение проблем по каждому психическому процессу с нарастающей долей сложности выполнения.

#### ИПМ-4. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Принцип** – это совместная деятельность и общение как движущие силы развития, как средство обучения и воспитания. Культурно-историческая психология показывает, что ребенок овладевает культурой не с помощью исключительно собственных действий, а с помощью действий взрослого, в общении с ним. Интеллектуальное и личностное развитие ребенка невозможно вне сотрудничества, общения со взрослыми в совместной с ними деятельности. Педагогика сотрудничества становится необходимой в условиях развивающего образования.

Принципы, используемые в данной системе, трудно разделить на более значимые и менее значимые, все они важны.

**Принцип первый** – единство коррекции и развития. Это значит, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.

**Принцип второй** – единство возрастного и индивидуального в развитии. Это означает индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития.

**Принцип третий** – принцип творческого характера развития. Процесс овладения ребенком культурой, целостной деятельностью содержит в себе единство воспроизводящей и креативной (творческой) тенденций, опирается на позитивные возможности ребенка.

**Принцип четвертый** – определение зоны ближайшего развития (ЗБР). Она определяется содержанием тех задач, которые ребенок еще не может решить самостоятельно, но уже осуществляет с помощью взрослого. Наличие ЗБР свидетельствует о ведущей роли взрослого в психическом развитии ребенка. То, что первоначально делается ребенком под руководством взрослого, становится затем его собственным достоянием.

Правильно организованное обучение опирается на имеющуюся у ребенка ЗБР, на те психические процессы, которые начинают складываться у него в

совместной работе со взрослыми, а затем функционируют в его деятельности. ЗБР позволяет охарактеризовать возможности и перспективы развития. Ее определение имеет важное значение для диагностики психического развития ребенка.

*Принцип пятый* – учет сензитивных периодов развития в процессе обучения, которые Выготский называет «чрезвычайно важным законом». Существуют оптимальные периоды обучения тому или иному предмету, усвоения предметных и умственных действий, способов общения, развития определенных психических процессов и свойств, качеств личности. Наличие сензитивных периодов делает актуальной проблему поиска содержания и методов обучения, соответствующих периодам.

*Принцип шестой* – развитие психических процессов должно идти комплексно, т. к. они связаны между собой. Так, например, развитие памяти немислимо без внимания, а развитие мышления основывается на развитии внимания и памяти. Кроме того, раскрыть сущность любого психического процесса невозможно, если исключить свойства и состояния личности, осуществляющей этот процесс. То же самое происходит и при рассмотрении любого свойства личности.

ИПМ-5. СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЮ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

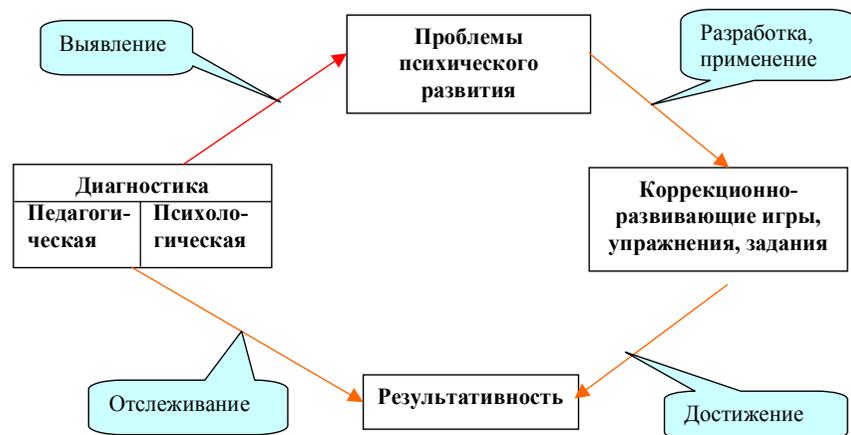


Схема отражает последовательность осуществляемых действий: диагностирование проблем в развитии психических процессов, разработка и при-

менение системы коррекционно-развивающих упражнений, игр, заданий, отслеживание достигаемых результатов (диагностика результативности).

Наиболее динамичной составляющей системы является разработка и применение коррекционно-развивающих упражнений, игр, заданий, что целесообразно учитывать при творческом применении опыта.

**Основные условия эффективности реализации системы:**

1. Обеспечение заинтересованного участия всех субъектов образовательного процесса в развитии детей (родителей, педагогов, учащихся).
2. Комплексное решение проблем психического развития.
3. Ориентация педагога-психолога на личностные возможности ребенка, его интересы и потребности.
4. Создание пространственных условий, что диктуется необходимостью выполнения коллективных заданий и игр. Выделение игрового пространства происходит за счет изменения учебных мест в классном кабинете.

В результате реализации системы можно достичь следующих целей:

- развитие познавательной активности детей;
- готовность детей к обучению в среднем звене школы, характеризующаяся улучшением показателей в развитии психических процессов.

ИПМ-6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОБЛЕМ В РАЗВИТИИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ

*Педагогическая диагностика* в своем донаучном проявлении всегда была составной частью педагогической деятельности.

Педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения.

Систематическое наблюдение учителя за своими учениками уже является диагностической деятельностью. При этом для обсуждения некоторых принципиальных вопросов не столь важно, каким образом осуществлялся сбор диагностической информации: с помощью соответствующего инструментария (классные работы, тесты, анкеты и т. д.) или без него (например, методом наблюдения) [6].

В экспертной оценке для выявления проблем в развитии психических процессов участвует учитель, работающий в классе выравнивания, возможно привлечение к данной работе школьного логопеда.

Автором предлагаются учителю методики диагностирования, которые заполняются на начальном этапе и на этапе завершения обучения в классе выравнивания. В качестве примера приводятся данные экспертного оценивания одного ребенка, отраженные в карте «Педагогическая диагностика».

### Параметры экспертной оценки развития психических процессов

#### Внимание

Устойчивость внимания (определяется на различных этапах работы):  
 начало работы,  
 середина работы,  
 завершение работы.

Условные обозначения:

сплошная стрелка – показатели на начало обучения,  
 пунктирная – завершение обучения.

-  устойчивое внимание;
-  снижение устойчивости внимания;
-  устойчивость повышается.

#### Память

Наличие ошибок при воспроизведении:

Часто	Редко	Никогда

Нарушение воспроизведения:

Часто	Редко	Никогда

#### Мышление

Операция мышления	Уровень самостоятельности при выполнении		
	Всегда сам	Нуждается в помощи	Без помощи не может
Сравнение			
Обобщение по существующему признаку			
Причинно-следственные связи			

### Тонкая моторика рук

Действие	Точность воспроизведения		
	Соответствует в большей степени	Соответствует отчасти	Не соответствует
По образцу			
Самостоятельно			

### Коммуникативные навыки

№ п/п	Формы взаимодействия	Начало обучения	Завершение обучения
1 2 3	<u>С взрослым:</u> отказ от сотрудничества; контакт по инициативе взрослого; продуктивный контакт с взрослым		
1 2 3	<u>Со сверстниками:</u> отказ от контакта (изолированность); неуверенное поведение; уверенное поведение		

Условные обозначения:

- – начало обучения;
- ⊙ – завершение обучения.

### Карта «Педагогическая диагностика» (пример для одного ученика)

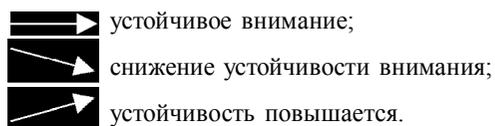
#### Внимание

Устойчивость внимания (определяется на разных этапах работы):

- начало работы  
- середина работы  
- завершение работы  

Условные обозначения:

сплошная стрелка – показатели на начало обучения,  
пунктирная – завершение обучения.



### Память

Наличие ошибок при воспроизведении:

Часто	Редко	Никогда
●		
	⊙	

Нарушение воспроизведения:

Часто	Редко	Никогда
●		
	⊙	

### Мышление

Операция мышления	Уровень самостоятельности при выполнении		
	Всегда сам	Нуждается в помощи	Без помощи не может
Сравнение	⊙		●
Обобщение по существующему признаку		⊙	●
Причинно-следственные связи		⊙	●

### Тонкая моторика рук

Действие	Точность воспроизведения		
	Соответствует в большей степени	Соответствует отчасти	Не соответствует
По образцу	⊙	●	
Самостоятельно	⊙		●

### Коммуникативные навыки

№ п/п	Формы взаимодействия	Начало обучения	Завершение обучения
1 2 3	<u>С взрослым:</u> отказ от сотрудничества; контакт по инициативе взрослого; продуктивный контакт с взрослым	●	⊙
1 2 3	<u>Со сверстниками:</u> отказ от контакта (изолированность); неуверенное поведение; уверенное поведение	●	⊙

Условные обозначения:

- – начало обучения;
- ⊙ – завершение обучения.

В карте нашли отражение выявленные проблемы психического развития данного ученика:

- в развитии внимания: ослабление внимания, как правило, на 7–30 минутах каждого урока;
- в развитии памяти: допускается большое количество ошибок при воспроизведении учебного материала;
- в развитии мышления: такие операции, как сравнение, обобщение по существенному признаку, установление причинно-следственных связей выполняются только с помощью учителя;
- в развитии тонкой моторики рук: отсутствует навык самостоятельного воспроизведения действий, частично развит навык выполнения действий по образцу;
- в развитии коммуникативных навыков: контактируют с учителями только по их инициативе, со сверстниками не контактируют.

Коррекционно-развивающая деятельность дала следующие результаты:

- внимание стало устойчивым на протяжении всего учебного занятия;
- редко допускаются ошибки при воспроизведении учебного материала;

➤ операции сравнения выполняются самостоятельно, обобщение по существенным признакам и установление причинно-следственных связей – с помощью учителя;

➤ достигается точность воспроизведения действий по образцу и самостоятельно;

➤ наблюдается продуктивный контакт с учителями, выход на неуверенное поведение со сверстниками.

ИПМ–7. ОТРАЖЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ГОДОВОМ ТЕМАТИЧЕСКОМ ПЛАНИРОВАНИИ

№	Тема коррекционно-развивающих занятий	Развиваемые психические процессы	Методическое обеспечение
1	2	3	4
1.	Вводный урок Знакомство	Коммуникация Сплоченность группы Внимание	Игры: Путаница, Снежный ком Задание: расскажи о себе, своих увлечениях Опиши соседа
2–3.	Изучение возможностей детей	Мышление (логическое, анализ, синтез) Внимание Уровень работоспособности Память	Определи главное <sup>18</sup> Выпиши лишнее слово <sup>18</sup> Распредели по столбикам <sup>18</sup> Продолжи ряд чисел <sup>18</sup> Корректирующая таблица Сравни предметы <sup>18</sup> Анаграммы <sup>18</sup> Объедини одним словом <sup>18</sup>
4.	Выделение признаков предмета	Внимание Мышление(абстрагиро- вание) Быстрота реакции	Загадки <sup>16</sup> Заполни квадрат <sup>21</sup> Найди числа <sup>18</sup> Найди и зачеркни (кор. задан) <sup>13</sup> Игра: Что это?
5.	Определение предмета по заданным признакам	Мышление Внимание Наблюдательность Память (зрительная)	Назови предмет <sup>18</sup> Пропущенные числа <sup>18</sup> Время года <sup>18</sup> Что изменилось? <sup>21</sup> Игра: Вопрос – ответ

<sup>1</sup> Цифра указывает на источник, приведенный в «Литературе»

1	2	3	4
6.	Графическое рисование (гусь)	Внимание Воображение Пространственные представления Произвольность	Графический диктант (гусь)* Расскажи о домашних птицах Мы – художники Игра: Зеваки
7.	Выделение признаков предмета	Мышление Быстрота реакции Внимание	Слово рассыпалось <sup>3</sup> Лишнее слово <sup>18</sup> Заполни клетку <sup>21</sup> Найди общие признаки <sup>18</sup> Игра: Кто внимательней?
8.	Сравнение двух предметов	Мышление (анализ) Внимание Быстрота реакции	Найди общее <sup>18</sup> Лишний символ <sup>1</sup> Загадки <sup>16</sup> Корректирующее задание <sup>13</sup> Игра: Кто за кем?
9.	Деление объектов на классы	Мышление (обобщение) Память (слуховая) Самостоятельность	Выдели признаки <sup>18</sup> Найди ягоды, фрукты <sup>18</sup> Запомни слова <sup>20</sup> Игра по выбору
10.	Занимательный час	Мышление (вербальное) Теоретический анализ Внимание	Анаграммы <sup>16</sup> Ребусы <sup>16</sup> Добавь слово <sup>3</sup> Маленький рассказ <sup>21</sup> Игра: Смена мест
11.	Составление узора	Произвольность Внутренний план действий Мышление (логика) Самостоятельность Мелкая моторика	Графический диктант (узор)* Занимательный квадрат <sup>16</sup> Логические задачи <sup>18</sup> Игра: Волшебное слово
12.	Составление определений	Мышление Память (опосредован- ная) Координация движений	Выбери нужные слова <sup>18</sup> Сказка-загадка <sup>16</sup> Сделай рисунки к словам <sup>20</sup> Игра: Вращай одновременно
13.	Превращение слов	Мышление Воображение Быстрота реакции	Измени слова <sup>3</sup> Закончи рисунок <sup>15</sup> Добавь букву <sup>3</sup> Игра: Кто быстрее?
14.	Классификация слов	Мышление Мелкая моторика Пространственные представления	Выбери подпись к стол- бикам <sup>18</sup> Заголовок <sup>15</sup> Дорисуй узор <sup>13</sup> Игра: Отгадай

1	2	3	4
15.	Установление связей между предметами по признакам	Мышление (логическое) Внимание Самостоятельность Память (зрительная)	Составь предложения <sup>15</sup> Найди закономерность <sup>18</sup> Задания со счетн. палочками <sup>16</sup> Игра: Зрительная память
16.	Узнавание предмета по признакам	Мышление Внимание Быстрота реакции	Волшебная цепочка <sup>3</sup> Закончи выражение <sup>15</sup> Узнай предмет <sup>18</sup> Загадки <sup>16</sup> Игра: Съедобное – несъедобное
17.	Составление определений	Мышление Самоконтроль Память (логическая)	Ошибки-невидимки <sup>8</sup> Дай определение <sup>18</sup> Логическая задача <sup>18</sup> Продолжи ряд слов <sup>18</sup> Игра по выбору
18.	Классификация слов	Мышление Произвольность Внимание	Поиск 9-го <sup>1</sup> Распредели слова <sup>18</sup> Найди пару (синоним) <sup>15</sup> Опечатка <sup>4</sup> Игра: Сова
19.	Графическое рисование (слон)	Произвольность Мелкая моторика Воображение Память (зрительная)	Графический диктант* Что ты знаешь о слонах? Дорисуй картинку: «Слоненок на отдыхе» Запомни и нарисуй <sup>20</sup> Игра: Путаница
20.	Общее и частное	Мышление Внимание Самоконтроль Коммуникация	Найди закономерность <sup>18</sup> Сказочный сюжет (пазлы)** Игра: Молекулы
21.	Сравнение двух понятий	Мышление Память (смысловая) Саморегуляция	Черты сходства и различия <sup>18</sup> Анаграммы <sup>16</sup> Вспомни слово <sup>17</sup> Игра по выбору
22.	Анализ отношений понятий	Мышление Скорость протекания мыслительных операций	Найди 4-е слово (аналогия) <sup>18</sup> Вставь букву <sup>21</sup> Составь новые слова <sup>3</sup> Игра: Повтори быстро
23.	Составление примеров	Мышление Внимание Саморегуляция	Замени точки <sup>18</sup> Найди закономерность <sup>18</sup> Ошибки-невидимки (матем.) <sup>18</sup> Игра: Заросли

1	2	3	4
24.	Деление объектов на классы	Мышление Внимание Память (слуховая)	Четные – нечетные <sup>18</sup> Раздели на группы <sup>18</sup> Разложи фигуры <sup>18</sup> Воспроизведение рассказа <sup>20</sup> Игра: Четыре стихии
25.	Графическое рисование (жираф)	Мышление Воображение Мелкая моторика Пространственные представ.	Найди ошибки в тексте <sup>13</sup> Графический диктант* Место обитания жирафа Дорисуй картинку: из жизни жирафа Игра: Третий лишний
26.	Классификация предметов	Мышление Внимание Память (зрительная)	Разложи предметы <sup>18</sup> Назови одним словом <sup>18</sup> Коррекционное задание <sup>14</sup> Составь из геометрич. фигур <sup>16</sup> Игра: Живые цепочки
27.	Поиск закономерностей	Мышление Внимание	Поиск 9-го <sup>1</sup> Исключение лишнего слова <sup>14</sup> Распредели числа <sup>18</sup> Анаграммы <sup>16</sup> Игра: Муха
28.	Работа с шаблоном	Мелкая моторика рук Воображение Самоконтроль	Упражнение с использованием шаблона* Игра по выбору
29.	Общее и частное	Мышление Наблюдательность Быстрота реакции	Найди пары <sup>15</sup> Назови наоборот (антонимы) <sup>20</sup> Распредели по столбикам <sup>18</sup> Игра: Перемещение
30.	Составление определений	Мышление Саморегуляция Координация движений	Заполни пропуск <sup>18</sup> Проверь себя (определения) <sup>18</sup> Подбери слово <sup>18</sup> Игра: На одной руке
31–32.	Подведение итогов	Мышление Внимание Память Уровень работоспособности	4-й лишний Кубики Кооса Составление фигур 10 слов Корректурная таблица

\* – авторские упражнения;

\*\* – комплект у каждого ребенка или один на двоих.

Все предлагаемые игры даны в приложении «Коррекционные и развивающие игры».

## ИПМ–8. СТРУКТУРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ

**Структура** учебного занятия – это совокупность его элементов, обеспечивающих целостность занятия и сохранение основных проявлений при различных вариантах. Составные части учебного занятия находятся в тесной взаимосвязи и осуществляются в определенной последовательности.

Структура зависит от поставленных целей, содержания изучаемого материала, методов и приемов обучения, используемых на занятиях, уровня подготовки и развития учащихся, творчества педагога-психолога, места учебного занятия в учебном процессе.

Как правило, представленные коррекционно-развивающие занятия состоят из нескольких этапов. Можно выделить три основных этапа: подготовительный, основной, завершающий. Неизменными остаются подготовительный и завершающий этапы.

На *первом этапе* занятий проводится приветствие учащихся и педагога-психолога (в различных формах); разминка (интеллектуальная, пальчиковая гимнастика или психогимнастика). На этом этапе идет подготовка, настрой детей к продуктивной работе на занятии.

Для *основного этапа* занятия отбор содержания материала в связи с поставленными целями коррекции и развития психических процессов ведется на основе реализации интегративных связей предметов: математики, русского языка, природоведения, чтения, труда и рисования. Порядок выполнения заданий не строг, может варьироваться в зависимости от настроения учащихся, их желания, от сложности выполнения. Все задания идут по нарастанию – от простого к сложному.

На *этапе завершения* проводится игра; подводится итог (могут быть разные варианты), где дается обратная связь по отношению к прошедшему занятию.

*Результат:*

1. Связь коррекционно-развивающих занятий с учебной деятельностью учащихся.
2. Пополнение знаний детей по разным учебным предметам.
3. Коррекция и развитие психических процессов.
4. Формирование познавательного интереса.

## ИПМ–9. КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

**Внимание** – направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других.

Как известно, внимание является одной из важнейших психических функций, при ее недостаточном развитии не может успешно осуществляться ни один вид деятельности, в особенности такой сложной, как учебная.

Внимание же детей с ЗПР характеризуется:

- неустойчивостью, т. е. недостаточной длительностью сосредоточения внимания на объекте;
- недостаточной концентрацией на объекте, т. е. невысокой степенью сосредоточенности внимания на объекте;
- повышенной отвлекаемостью, т. е. наличием посторонних раздражителей, что вызывает значительное замедление выполняемой этими учащимися деятельности и увеличение количества ошибок.

В период младшего школьного возраста необходимо корректировать эти недостатки и развивать произвольное внимание. Произвольное внимание требует от человека волевых усилий для своего возникновения; оно необходимо для того, чтобы делать не то, что хочется, а то, что необходимо. Именно к моменту окончания начальной школы внимание должно становиться произвольным.

Подбор упражнений для развития внимания опирается на метод поэтапного формирования умственного действия (П. Я. Гальперин).

### ***I. Формирование внимания.***

В занятия по формированию внимания входят упражнения типа «Найди ошибки в тексте» и строятся на материале текстов, содержащих разные типы ошибок «по невнимательности»: подмена или пропуск слов в предложении, подмена или пропуск букв в слове, слитное написание слова с предлогом и другие.

Пример упражнения «Маленький рассказ».

Каждому учащемуся дается отпечатанный на листочке текст и сообщается задание: «Автор рассказа при описании события допустил одну (только одну) ошибку. Найди ее».

Текст. *Пошли дети на гору, взяли санки, сели на них верхом. Гара была очень скользкой. Санки пошли шибко, задели другие санки и вывалили всех ребят.*

В следующий раз задание усложняется и количество «ошибок» может увеличиваться.

Суть таких упражнений в следующем:

1. Выявление проблем внимания.
2. Развитие сосредоточенности.

### ***II. Формирование контроля и самоконтроля умственного действия (внимания).***

Используется основной тип упражнений – корректурные задания, в которых ребенок имеет возможность почувствовать, что значит «быть внимательным», и развивать состояние внутреннего сосредоточения. Для их проведения потребуются любые печатные тексты (старые книги, газеты и др.), ручки. Шрифт желательно использовать крупный.

К этой работе целесообразно привлекать родителей, т. к. корректурные упражнения рекомендуется проводить ежедневно по 5 минут до 2–4 месяцев.

Пример упражнения «Найди и зачеркни».

Инструкция. «В течение 5 минут нужно найти и зачеркнуть все встретившиеся буквы “а” (любую другую букву): и маленькие, и заглавные, и в названии текста, и в фамилиях».

В последующих заданиях правила могут усложняться: одновременно отыскиваются две буквы, по-разному зачеркиваются и т. п. Все изменения отражаются в инструкции.

Результат:

1. Развитие самоконтроля учащихся.
2. Повышение устойчивости внимания, увеличение его объема, точности выполнения задания.

#### ИПМ–10. КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

**Память** – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта.

Психологи рассматривают различные виды памяти (кратковременную, долговременную, зрительную, слуховую, логическую и т. д.). Однако выделить их в чистом виде довольно сложно, т. к. в реальной деятельности, в том числе и учебной, они выступают в единстве. Поэтому развивать необходимо все качества памяти.

К переходу в среднее звено у учащегося должна сформироваться способность к запоминанию и воспроизведению смысла, существа материала, доказательств, аргументации, логических рассуждений.

Для детей с ЗПР эти операции вызывают затруднения, т. к. у них отмечается недостаточная продуктивность произвольной памяти, малый объем памяти, неточность и трудность воспроизведения.

Поэтому на занятиях уделяется внимание различным видам и качествам памяти.

#### Зрительная память

Для развития зрительной памяти используются упражнения типа «Запомни и нарисуй», «Что изменилось?», «Опиши соседа», «Запомни сочетание фигур» и т. д.

Пример задания «Запомни и нарисуй».

Детям показывается плакат с изображением геометрических фигур. Ученики в течение 7–10 секунд рассматривают и запоминают. Плакат закрывается. Ученики зарисовывают в своих тетрадях то, что запомнили (как можно точнее). Выполнение задания анализируется. Затем показывается второе сочетание фигур (количество фигур увеличивается) и т. д.

#### Слуховая память

Можно развивать слуховую память детей, используя методику 10 слов, а также такие упражнения, как «Воспроизведение рассказа», «Запомни числа», «Повтори за мной».

Пример задания «Воспроизведение рассказа».

Для таких заданий могут быть использованы и басни, и рассказы, имеющие иносказательный смысл либо подтекст, представляющие возможность последующего обсуждения.

Инструкция. Вам будет прочтен рассказ, прослушайте его внимательно, затем в течение 5 минут запишите основное содержание рассказа. Для усложнения задания объем текста может быть увеличен или уменьшено время для воспроизведения содержания.

#### Смысловая память

Для развития логической, или смысловой, памяти учащихся можно использовать следующие упражнения: «От слова к рассказу», «Продолжи ряд слов», «Что загадано», различные загадки.

Пример задания «Продолжи ряд слов».

Педагог читает детям два слова, объединенных по смыслу, при этом обращается внимание на логическую связь, существующую между словами, например: *лес – дерево*.

Затем взрослый читает вслух следующие шесть пар слов: *весна – солнце, река – рыболов, праздник – песни, мост – река, пчела – улей, бумага – карандаш*.

После прочтения слов педагог предлагает каждому ребенку карточку, на которой написаны лишь первые слова из каждой пары. Ученик должен дописать второе слово в паре.

В развитии памяти немаловажную роль играют игры, подбор которых представлен в приложении.

Результат:

Корректируются и развиваются различные виды памяти, дети осваивают разные приемы запоминания, повышается уровень точности воспроизведения, который определяется отсутствием или уменьшением количества оши-

бок, снижением нарушений воспроизведения, увеличением объема слов при запоминании.

#### ИПМ–11. КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

**Мышление** – наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами.

Л. С. Выготский отмечал интенсивное развитие интеллекта в младшем школьном возрасте. Развитие мышления приводит, в свою очередь, к качественной перестройке восприятия и памяти, превращению их в регулируемые, произвольные процессы.

К моменту перехода в среднее звено школьники должны научиться самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, устанавливать простые закономерности.

У детей с ЗПР наблюдается отставание в развитии всех форм мышления, возникают трудности основных мыслительных операций – анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Коррекция и развитие мышления в младшем школьном возрасте у детей с ЗПР видится в следующих направлениях:

1. Развитие наглядно-действенного мышления.
2. Развитие наглядно-образного мышления.
3. Формирование логического мышления.

Для развития наглядно-действенного мышления эффективным способом является предметно-орудийная деятельность, которая наиболее полно воплощается в деятельности конструирования, упражнения со спичками, составлении пазлов и т. д.

Пример задания «Сказочный эпизод».

У каждого ребенка набор пазлов с картинкой сказочного эпизода. Необходимо составить по картинке из пазлов заданный сюжет. Определить, из какой сказки он взят. Вспомнить, кто является автором сказки.

Работа может проводиться индивидуально и в парах.

Развитию наглядно-образного мышления способствуют такие виды заданий, как рисование, прохождение лабиринтов, работа с конструктором (по словесной инструкции, по замыслу ученика), сравнение предметов, образов.

Пример задания.

1. Объясните, что это означает:

*Мальчик, как медведь.*

*Лед, как камень.*

*Ноги, как ватные.*

2. Усложнение задания:

- а) покажите жестами и движениями одно из сравнений,
- б) составьте свое образное сравнение.

Для формирования логического мышления предлагаются задания на классификацию предметов, выделение существенных признаков предмета, исключение четвертого лишнего и т. д.

Пример задания «Четвертый лишний».

Записать четыре слова, подчеркнуть одно лишнее слово по существенному признаку.

*Береза, ель, осина, ясень.*

*Щука, судак, окунь, треска.*

Подобные задания могут усложняться.

Из слов в скобках выделить два слова, наиболее существенные для слова перед скобками.

*Лес (лист, яблоня, охотник, дерево, кустарник).*

*Город (автомобиль, здание, толпа, улица, велосипед).*

Результат:

1. Формирование умения выделять существенные признаки предметов.
2. Использование субъективного опыта учащихся.
3. Развитие наглядно-действенного мышления.
4. Повышение уровня самостоятельности при выполнении операций мышления.
5. Положительная динамика процессов анализа, синтеза и вербального мышления.

#### ИПМ–12. РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ

**Воображение** – форма психического отражения, состоящего в создании образов на основе ранее сформированных представлений.

В связи с развитием образного мышления особое внимание должно быть направлено на развитие воображения младших школьников, в том числе и учащихся с ЗПР.

Воображение ребенка развивается постепенно, по мере приобретения им реального жизненного опыта, впечатлений об окружающей действительности. Из этого следует, что необходимо создавать благоприятные условия для движения в этом направлении.

Развитие воображения может идти по следующим этапам:

1. Предъявление идеи педагогом или возникновение идеи у ребенка.
2. Развитие замысла.
3. Реализация замысла.

На занятиях по развитию воображения предлагаются задания типа «Закончи рисунок», «Дорисуй картинку», «Составь рисунок», «Дорисуй детали», «Закончи выражение».

Пример задания «Дорисуй детали».

Педагог показывает детям карточки (по одной) с различными линиями и фигурами.

Предлагается их зарисовать по памяти, затем проверяется правильность выполнения.

Далее детям дается время подумать и дорисовать детали так, чтобы получился какой-нибудь предмет (см. *Приложение*).

Усложненный вариант. У каждого ребенка на листе от трех и более различных линий и фигур. Предлагается дополнить каждую линию деталями так, чтобы получились образы, которые необходимо объединить в одну картину.

Результат:

1. Развитие памяти.
2. Развитие творческого потенциала.
3. Формирование умения контролировать правильность выполнения задания.

#### ИПМ–13. РАЗВИТИЕ ТОНКОЙ МОТОРИКИ РУК

**Моторика** – совокупность двигательных реакций (общая моторика, мелкая (тонкая) моторика кистей и пальцев рук, артикуляторная моторика).

В данном случае речь пойдет о коррекции и развитии тонкой моторики рук.

Многочисленные психологические исследования показывают, что существует прямая зависимость между развитием моторных навыков и уровнем общего психического и интеллектуального развития ребенка, что степень развития движений пальцев совпадает со степенью развития речи у детей. Развитие моторики играет важную роль в овладении учебными навыками, прежде всего письмом. У детей из классов выравнивания, как правило, наблюдаются проблемы и в речевом развитии, и в овладении письмом.

Как правило, моторные навыки бывают сформированы у детей к поступлению в первый класс. В процессе школьного обучения происходит их дальнейшее совершенствование. Педагогам, работающим с детьми с ЗПР,

необходимо уделять внимание формированию этих навыков на протяжении всего периода обучения.

Для развития тонкой моторики существует множество разнообразных упражнений и игр. На завершающем этапе обучения детей в начальном звене (4 кл.) предлагается работа с конструктором, рисование, лепка, выкладывание мозаик, вышивание, шитье (с более усложненными элементами, чем в предыдущих классах) на уроках рисования и труда).

В коррекционно-развивающие занятия включены такие упражнения, как пальчиковая гимнастика с сопровождением слов и без них, упражнения с использованием шаблона, собирание пазлов, графические диктанты.

Пример задания. Графический диктант «Дорисуй узор».

Работа выполняется в тетрадах в клеточку.

1. Начинаем с середины строки. Детям диктуется половина узора.

1кл. влево, 1кл. вверх, 1кл. влево, 1кл. вниз, 1кл. влево, 1кл. вверх, 1кл. влево, 1кл. вниз, 1кл. влево, 1кл. вниз, 1кл. влево, 1кл. вниз, 1кл. вправо, 1кл. вниз, 1кл. влево, 1кл. вниз, 1кл. вправо, 2кл. вниз, 1кл. влево, 1кл. вниз, 1кл. вправо, 1кл. вниз, 1кл. влево, 1кл. вниз, 1кл. вправо, 1кл. вниз, 1кл. вправо, 1кл. вниз, 1кл. вправо, 1кл. вверх, 1кл. вправо, 1кл. вверх, 1кл. вправо, 1кл. вниз, 1кл. вправо, 1кл. вверх, 1кл. вправо.

2. Детям предлагается симметрично продолжить рисование такого же узора с правой стороны в зеркальном отображении.

3. Раскрасить полученный рисунок в зависимости от того, какой образ предстает перед ними (например, салфетка, платочек и т. д.).

Результат:

1. Развитие тонкой моторики рук прослеживается через точность воспроизведения действий.
2. Ориентирование в пространстве тетрадного листа.
3. Развитие воображения.
4. Самоконтроль действий.

#### ИПМ–14. УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ТОНКОЙ МОТОРИКИ РУК С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ШАБЛОНА

Предлагаемый вид упражнения направлен на развитие тонкой моторики рук, воображения, учит работать по плану, оценивать свою работу и работу товарищей.

Подготовительный этап для психолога заключается в подготовке образцов шаблона на каждого ученика. Это могут быть различного вида фигурки (см. *Приложение*).

**Оборудование:** шаблон, ножницы, цветная бумага, клей, фломастеры или цветные карандаши, тетрадь.

Ученикам предлагается план работы, который можно записать на доске:

1. Рассмотреть шаблон.
2. Определи, на что он может походить.
3. Подумай, что может получиться из данного шаблона.
4. Выбери цветную бумагу для выполнения своей задумки.
5. Обведи шаблон на цветной бумаге и вырежь.
6. Расположи в тетради.
7. Дополни деталями фигуру.
8. Дорисуй другие предметы так, чтобы получилась сюжетная картинка.

**Результат:**

Дети с удовольствием выполняют подобные упражнения, как правило, все успешно в данной работе, применяется личный опыт учащихся, дети высказывают свои мнения по поводу полученных результатов своей работы и работ одноклассников, т. е. достигаются поставленные цели.

Особых условий для эффективности достижений не требуется. Самое главное – это наличие всех принадлежностей у учащихся (см. оборудование).

#### ИПМ–15. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ЗПР ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ

**Коммуникативные навыки** – навыки, обеспечивающие личности эффективность общения с другими личностями.

Важной закономерностью психического развития детей с ЗПР являются трудность их социальной адаптации, затруднения во взаимоотношениях и взаимодействиях с социальной средой.

Трудности в общении возникают у детей как со сверстниками, так и со взрослыми.

Развитию коммуникативных навыков способствуют игры, которым отводится значительное место на коррекционно-развивающих занятиях. Взрослый, как правило, принимает в них участие. Участие детей – добровольное.

Пример игры «Путаница» (см. Приложение).

На этапе знакомства дети настороженно относились к объяснениям ведущего, были негативные проявления по отношению детей друг к другу (отказ встать рядом, взяться за руки, вербальная агрессия и т.д.).

На последующих занятиях дети сами предлагали эту игру, более терпимо относились друг к другу.

Варианты игры можно использовать для усложненного выполнения задания. Сначала выполняется вариант 1, затем вариант 2.

Правильные взаимоотношения между детьми и взрослыми – важнейший фактор развития ребенка. При нарушении этих взаимоотношений ребенок испытывает разочарование и склонен к различным поступкам.

Для полноценного взаимодействия с ребенком взрослые (родители и педагоги) должны соблюдать следующие условия:

- сосредоточиваться на позитивных сторонах и преимуществах ребенка с целью укрепления его самооценки;
- помогать ребенку поверить в себя и свои способности;
- помогать ребенку избежать ошибок;
- поддерживать ребенка при неудачах;
- быть терпеливыми.

**Результат эффективного общения:**

1. Раскрепощение детей.
2. Положительная тенденция в развитии межличностного взаимодействия.

#### ИПМ–16. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ЗАНЯТИЕ «ГРАФИЧЕСКОЕ РИСОВАНИЕ»

**Цель:**

1. Развитие произвольности.
2. Развитие зрительной памяти.
3. Развитие воображения.

**Ход занятия:**

##### **I. Подготовительный этап.**

1. Приветствие. Дети и психолог приветствуют друг друга. Дети рассказывают о событиях, которые произошли в их жизни за прошедший период.

2. Пальчиковая гимнастика (развитие мелкой моторики рук):
  - сжать кулак, прижать все пальцы большим;
  - растопырить напряженные пальцы, ударять подушечками напряженных пальцев (всех) по столу;

- растопырить напряженные пальцы по одному, придерживая оставшиеся большим пальцем;
- указательный и средний пальцы перебегают по столу, остальные зажаты большим;
- крутить в пальцах карандаш поочередно каждым и большим;
- потрясти кистями, как бы стряхивая воду после мытья рук.

## **II. Основной этап.**

### 1. Задание «Запомни и зарисуй».

Психолог показывает плакат с изображением геометрических фигур. Ученики в течение 7–10 секунд рассматривают и запоминают. Плакат закрывается. Ученики зарисовывают в своих тетрадях точно такое же расположение фигур. Выполнение задания анализируется. Затем показывается второе сочетание фигур с большим количеством комбинаций и т. д.

### 2. Графический диктант «Слоненок».

Психолог диктует последовательность действий с указанием числа клеточек и их направления (вправо – влево, вверх – вниз).

Отступили 5 клеточек сверху и 8 клеток вправо от левого края тетради. Поставили точку. От этой точки начинаем двигаться.

1кл. вверх, 3кл. влево, 3кл. вниз, 3кл. вправо, 2кл. вниз, 4кл. влево, 2кл. вниз, 1кл. вправо, 1кл. вверх, 3кл. вправо, 1кл. вниз, 1кл. вправо, 4кл. вниз, 4кл. вправо, 3кл. вверх, 2кл. вправо, 3кл. вниз, 4кл. вправо, 2кл. вверх, 1кл. вправо, 5кл. вверх, 7кл. влево, 1кл. вверх, 2кл. вправо, 3кл. вверх, 3кл. влево, 1кл. вниз, 4кл. влево (соединение с начальной точкой).

### 3. Беседа о жизни слонов: «Что ты знаешь о слонах?»

### 4. Задание «Дорисуй картинку».

Ученикам предлагается дорисовать недостающие детали фигуры слоненка. Затем придумать сюжет с этим животным и нарисовать его, дополняя необходимыми элементами. Например, «Слоненок на отдыхе».

### 5. Выставка работ. Делимся впечатлениями.

## **III. Завершающий этап.**

### 1. Игра «Путаница» (усложненный вариант).

Группа встает в круг. По сигналу ведущего все закрывают глаза и, вытянув вперед руки, встречаются в центре круга. Правой рукой каждый берет руку любого другого члена группы, левая рука оставлена для того, чтобы за нее кто-нибудь взялся. После этого все открывают глаза. Ведущий помогает участникам таким образом, чтобы за каждую руку держался только один человек. Задача группы – распутаться и встать в круг.

2. Подведение итога занятия:
  - Что понравилось сегодня на занятии?
  - Какие есть замечания по проведению занятия?
  - Чем бы хотели заниматься на следующем занятии?
3. Прощание.

Результативность занятия:

1. Умение ориентироваться в пространстве листа.
2. Развитие навыка запоминания геометрических фигур в разных сочетаниях и в различном объеме.
3. Активизация деятельности детей по созданию новых представлений, мыслей и образов на основе имеющихся знаний и опыта.

## ИПМ – 17. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ЗАНЯТИЕ «СРАВНЕНИЕ ДВУХ ПОНЯТИЙ»

Цель:

1. Развитие мышления (теоретический анализ).
2. Развитие памяти (смысловой).
3. Развитие саморегуляции.

Ход занятия:

### **I. Подготовительный этап.**

1. Приветствие начинается со слов: «Сегодня я...» (каждый желающий высказывается).

Психолог: «Сегодня я предлагаю следующие задания (записаны на доске):

- \* Интеллектуальная разминка.
- \* Определите черты сходства и различия.

\* Анаграммы.

\* Вспомни слово.

\* Игра по выбору (интерес, саморегуляция и др.).

– Подумайте и скажите: какова их цель? (Дети могут ответить: они развивают ум, память и др.)

– Хорошо!»

2. Интеллектуальная разминка.

– Какой месяц короче всех? (Май или февраль)

– В каком месяце человек меньше всего ест? (Февраль)

- Каких камней в море нет? (Сухих)
- Ты да я, да мы с тобой. Сколько нас? (Двое)
- Что всему нужно? (Название)

## II. Основной этап.

1. Задание «Определите черты сходства и различия».

Детям предлагаются пары понятий: *яблоко и арбуз; глагол и существительное; ручка и карандаш*.

Они записывают черты сходства в один столбик, а черты различия – в другой.

2. Задание «Анаграммы».

Дается задание: придумать новые слова, состоящие из букв данного слова, количество букв сохраняется.

*Сон (нос), атлас (салат), акт (так), адрес (среда), автор (товар, от-вар), армия (Мария), год (дог), зола (лоза).*

- Как образовывали новые слова?
- Придумайте сами подобные задания.

3. Задание «Вспомни слово».

10 пар слов психолог медленно зачитывает, между словами имеется смысловая связь. Затем через небольшой перерыв читает лишь первое из слов пары, ученики должны припомнить вторые слова. Затем записать эти пары в тетради. Подсчитывается число правильно воспроизведенных пар. Если правильно воспроизведено 6 пар из 10, т. е. отношение правильно воспроизведенных пар к общему числу предложенных пар будет 0,6, то можно считать, что смысловая память развита вполне удовлетворительно.

Набор пар слов: *шум – вода, мост – река, рубль – копейка, лес – медведь, дуб – желудь, дичь – выстрел, рой – пчела, час – время, гвоздь – доска.*

## III. Завершающий этап.

1. Игра по выбору (см. Приложение).

2. Подведение итога занятия:

- Где и когда вам может пригодиться то, чему вы научились сегодня?
- Какие задания вам понравилось выполнять?
- Какие задания были для вас трудными?

Результативность занятия:

1. Совершенствование умения анализировать.
2. Увеличение объема смысловых объектов запоминания.
3. Формирование навыков саморегуляции.

## ИПМ–18. ОТСЛЕЖИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ В КЛАССЕ ВЫРАВНИВАНИЯ (4 КЛАСС)

Исходным принципом для определения и достижения целей и задач коррекции, а также способов их решения является принцип единства диагностики и коррекции развития. Наиболее достоверной оказывается диагностика, которая опирается на данные клинико-физиологического и психолого-педагогического изучения ребенка.

Педагогическая диагностика представлена в ИПМ–7.

Для психологической диагностики используются широко известные методики. Сложность заключается в том, что не во всех методиках приводятся возрастные нормы, с которыми можно было бы сравнивать полученные результаты. Поэтому отслеживание эффективности результатов программы ведется с учетом анализа индивидуальных результатов начала и завершения обучения в классе выравнивания.

### Внимание

Для оценки внимания применялась методика «Корректирующая проба» (проба Бурдона) – цифровой вариант [14, стр. 62]. Обращалось внимание на такие показатели, как количество просмотренных цифр за 5 минут; точность выполнения задания.

### Память

Одним из самых важных показателей памяти, по которому достаточно уверенно определяют, хорошая она или плохая, является объем кратковременной памяти. В работе для оценки объема кратковременной памяти\* применялась методика «Заучивание 10 слов», разработанная А. Р. Лурией. Материалом для запоминания являются слова. Возрастные нормы для этой методики не приводятся, однако известно, что объем кратковременной памяти человека в норме должен составлять 5–9 единиц информации. [2, с. 82– 83].

### Мышление

В этом разделе применялись методика и субтесты для оценки вербально-логического мышления, процессов анализа и синтеза («Исключение предметов», «Кубики Кооса», «Складывание фигур»). Для субтестов существуют показатели возрастной нормы (19), и они были использованы для сравнения полученных результатов.

Полученные результаты на начало и завершение обучения в классе выравнивания сведены в прилагаемую таблицу.

Сводная таблица результатов отслеживания

Инициалы	Внимание				Память		Мышление					
	Объем (кол. цифр)		Точность (в %)		Объем (кол. слов)		Исключ. лишнего		Склады. фигур**		Кубики Кооса**	
	Нач	Зав	Нач	Зав	Нач	Зав	Нач	Зав	Нач	Зав	Нач	Зав
А. Н.	742	889	89	99	6	7	4	5	□	■	□	□
Б. Р.	1000	1120	87,9	97,4	8	8	7	7	■	■	□	□
Г. А.	1004	1457	86,7	97,8	7	7	5	8	□	■	□	■
Д. Я.	1260	1087	83,7	94,7	7	9	6	7	□	■	□	■
Е. Н.	580	820	100	95,9	5	6	5	6	■	■	■	■
К. Д.	1218	1464	83,1	97,9	7	7	6	7	■	■	□	■
К. Ш.	627	1035	89,8	96,8	5	7	8	6	■	■	□	■
М. В.	1047	1359	93,3	94,2	5	6	4	6	■	■	■	■
Н. С.	1077	1713	94,6	94,1	8	8	6	7	■	■	■	■
О. Л.	1054	1160	95,3	99	6	8	4	4	■	■	□	■
Р. А.	816	992	95,1	94,9	6	6	8	9	■	■	■	■

Условные обозначения:

\* – опосредованное запоминание перспективно в будущем;

\*\* – в соответствии с возрастными нормами [17].

□ – ниже возрастной нормы;

■ – возрастная норма;

■ – нижняя граница возрастной нормы.

Вывод: анализируя данные граф «Внимание» и «Память», в большинстве случаев видим показатели индивидуального роста учеников; методика

«Исключение лишнего» тоже отразила повышение результатов по процессу обобщения (кроме О. Л.). Результаты субтестов обнаружили динамику в приближении к возрастной норме, кроме А. Н. и Б. Р. по субтесту «Складывание фигур». Коррекция и развитие процесса синтеза всегда идет сложнее, у детей с ЗПР это проявляется ярче. В целом у каждого ребенка можно увидеть рост в той или иной области развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болховитинов В. Н., Колтовой Б. Н., Лаговский И. К. Твое свободное время. – М., 1975.
2. Введение в психодиагностику / Учебное пособие / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М., 1999.
3. Волина В. В. Занимательное азбукведение. – М., 1991.
4. Гомезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. – М., 1986.
5. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики / Под ред. В. А. Сластенина. – М., 1999.
6. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М., 1991.
7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М., 2000.
8. Коррекционная педагогика: Учебное пособие / Под ред. Б. П. Пузанова. – М., 1999.
9. Пальчиковые игры со словом / Под ред. В. Г. Кошмар. – Вологда, 1994.
10. Педагогика / Под ред. проф. П. И. Пидкасистого. – М., 1996.
11. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. – М., 1999.
12. Педагогика: Учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов, 4-е изд. – М., 2002.
13. Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.–Т., 1993.
14. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. – М., 1995.
15. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей. – Ярославль, 1997.
16. Тарабарина Т. И., Елкина Н. В. И учеба, и игра: математика. – Ярославль, 2000.
17. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. – Ярославль, 1997.
18. Тихомирова Л. Ф., Басов А. В. Развитие логического мышления детей. – Ярославль, 1998.
19. Филимоненко Ю., Тимофеев В. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера. – СПб., 1993.

20. Черемошкина Л. В. Развитие памяти детей. – Ярославль, 1997.
21. Черемошкина Л. В. Развитие внимания детей. – Ярославль, 1997.
22. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение / Организационно-педагогические аспекты. – М., 2001.

*Приложение «Коррекционные и развивающие игры»*

**Игра** – дело серьезное! Она требует столь же внимательного отношения к себе, как и другие средства воздействия на детей, например, труд. Игра – важное средство развития и воспитания, средство живое, яркое, радостное. Значение игры трудно переоценить.

Американский психолог Джорж Мид увидел в игре обобщенную модель формирования того, что психологи называют «самостью» человека – собиранье своего «Я». Игра – мощнейшая сфера «самости»: самовыражения, самоопределения, самопроверки, самореабилитации, самоосуществления.

А. М. Горький считал, что игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменять. Можно добавить, что игра – это путь к познанию ребенком самого себя, своих возможностей, способностей, своих пределов. Благодаря играм дети учатся доверять самим себе и всем людям, распознавать, что следует принять, а что отвергнуть в окружающем мире. Уже потому удлинение детства в играх есть великое завоевание цивилизации, есть возможность, по словам польского писателя с мировым именем, педагога и психолога Януша Корчака, «отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной». Уже потому в игровом миро-ощущении детей присутствует истина более глубокая, чем в рассудочном взгляде на мир.

Игра – понятие многогранное. Существуют различные игры. Одни развивают мышление и кругозор детей, другие – ловкость, силу, третьи – конструкторские навыки и т. д. Игры – хорошее дополнение к учебному процессу в развитии важнейших психических свойств, необходимых для труда, умения общаться и т. п.

Главное назначение предложенных здесь игр – развитие ребенка, коррекция того, что в нем заложено и проявлено.

На коррекционных занятиях использовались несколько групп игр, описание которых приводится ниже.

## ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

### Игра «Пишущая машинка»<sup>5</sup>

Каждому ребенку присваивается определенная буква алфавита. Не следует присваивать только буквы **Й, Ъ** (мягкий знак), т. к. они редко встречаются в односложных словах.

Ведущий произносит слово и пишет его на доске мелом. Затем дети, которым присвоены буквы, хлопают в ладоши (по одному хлопку) в той последовательности, в какой их буквы стоят в данном слове. Когда слово «напечатано», все дети хлопают в ладоши.

### Игра «Кто за кем?»<sup>9</sup>

Шестеро ребят выходят к доске и становятся в шеренгу. Один из них – водящий – спиной; остальные в это время перестраиваются.

Ведущий подает сигнал, и водящий, быстро повернувшись лицом к шеренге, старается запомнить, кто за кем стоит. По новому сигналу через 5–10 секунд водящий, отвернувшись, должен сказать, в каком порядке стоят его товарищи.

### Игра «Отгадай!»<sup>9</sup>

Водящему завязывают глаза, берут его за руку и в течение 30–40 секунд водят по классу вдоль парт, около доски. Наконец, останавливают его возле одной из парт и кладут руку на плечо товарища. Водящий, зная, кто где сидит, должен назвать его по имени.

### Игра «Четыре стихии»<sup>5</sup>

Дети сидят на стульях по кругу. По команде ведущего дети выполняют определенное движение руками.

«Земля» – дети опускают руки вниз.

«Вода» – дети вытягивают руки вперед.

«Воздух» – дети поднимают руки вверх.

«Огонь» – дети вращают руками в локтевых и лучезапястных суставах.

### Игра «Живые цепочки»<sup>8</sup>

Учитель строит 7–10 учеников в определенной последовательности. У каждого из них на груди прикреплен значок с определенной картинкой. Поряд-

док расположения учеников с соответствующими картинками изображен на специальной карточке. По команде «цепочка» рассыпается. Задача ученика-ведущего – собрать «цепочку» в прежнем порядке.

### **Игра «Сколько чего»<sup>8</sup>**

Ведущий просит осмотреть ребят классную комнату и назвать как можно больше имеющихся здесь предметов, начинающихся или на букву «К», или «Т», или «С», можно не только целые предметы, но и их детали. Ребята могут называть предметы по очереди. Далее можно попросить «засечь вниманием» круглые или полукруглые предметы, затем – квадратные и прямоугольные. Далее – деревянные, потом – металлические, затем – предметы из стекла и т. д. Можно обратиться и к цвету, окраске предметов: черные, серые, синие, зеленые и т. п.

### **Игра «Повтори быстро»<sup>8</sup>**

Ведущий договаривается с играющими, чтобы они повторяли за ним любые слова только тогда, когда он произносит слово «повторите». Далее идет быстрый «диалог – перестрелка»:

- Ну, начали! Повторите – «стол». Играющие говорят: «Стол».
  - Повторите – «окно». Играющие говорят: «Окно».
  - Скажите – «улица». Быстро – «кошка». Вслух – «дым» и т. д.
- Тот, кто ошибся, выходит из игры.

### **Игра «Дружный хлопок»<sup>8</sup>**

Ученики делятся на две команды. Учитель задает определенный темп счетом «1, 2, 3, 4, 5...» и постукиванием по столу карандашом. После последнего (пятого) сигнала нужно мысленно продолжить счет до заранее оговоренного числа (10, 15...) и произвести хлопок в ладоши. Побеждает команда, которая более дружно и согласованно выполнила хлопок.

### **Игра «Муха»<sup>4</sup>**

Заготовить квадрат (30 x 30 см), разделенный на 9 клеточек (10 x 10 см). В центральном квадрате нарисована муха.

Ученикам объясняется, что муха может совершать движения по квадрату вверх или вниз, влево или вправо. Начало всегда в центре. Учитель называет направление перемещения мухи, а ученики должны, глядя на квадрат, мысленно следить за ее перемещением и ответить, в каком квадрате оказалась муха в результате нескольких перемещений. Например, учитель говорит: «Вверх, влево, вниз, вправо, вниз. Где муха?». Ученики должны показать этот квадрат. Усложнение задания достигается за счет увеличения количества и скорости передвижений. Можно предложить ученикам быть водящими (по очереди), а остальным участникам – играть с закрытыми глазами.

### **Игра «Съедобное – несъедобное»<sup>8</sup>**

Учитель называет различные слова. Ученики должны среагировать хлопком в ладоши на «съедобные» слова. Тот, кто допустит ошибку, из игры выбывает. Самый внимательный тот, кто останется один в конце игры.

Тематику игры можно менять. Например: «Транспорт – не транспорт», «Овощи – не овощи» и т. д.

Усложнение достигается за счет увеличения скорости произношения слов (слова лучше заготовить заранее).

## **ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ<sup>7</sup>**

### **Игра «Кто больше запомнит»**

Участники игры сидят в кругу. Первый участник называет любое слово. Например, цветок. Следующий участник игры повторяет названное слово и произносит любое свое. Например, лес. Третий участник повторяет уже два предыдущих слова (цветок, лес) и произносит свое: школьник. И так далее. Победителем становится тот, кто сможет воспроизвести большее количество слов, т. е. обладает самой выдающейся памятью. Игру можно начинать несколько раз.

### **Игра «Цвета»**

Участники игры располагаются в кругу.

Ведущий предлагает всем учащимся по очереди назвать пять предметов одного цвета (красного, зеленого, синего, желтого, черного, серого и т. д.). Тот из участников игры, кто за 1 мин. не сможет припомнить пять предметов названного цвета, выбывает из игры. Повторять уже названные предметы не разрешается.

### **Игра «Зрительная память»**

Для проведения игры все участники разбиваются на две команды. Один из участников (по желанию) будет изображать свой собственный портрет.

Все участники игры под руководством ведущего внимательно рассматривают этот портрет, стараются запомнить все детали.

Затем ведущий просит всех игроков отвернуться и вносит как можно больше изменений в этот портрет.

Затем из каждой команды к портрету должны подходить игроки по одному, чтобы исправить изменения.

Какая команда поправит больше изменений, та и выиграет.

### **Игра «Чей предмет?»**

Для проведения этой игры всех участников разбивают на две команды.

Каждая команда выбирает по водящему.

Игра заключается в том, что на глазах у водящего члены его команды кладут на стол по одному предмету. Водящий смотрит и старается запомнить, кто какой предмет положил и в какой последовательности были положены предметы. Оцениваются ответы водящих. В роли водящих должен выступить каждый.

## **ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА СПЛОЧЕНИЕ ГРУППЫ, СНЯТИЕ НАПРЯЖЕНИЯ, УСТАЛОСТИ, СОЗДАНИЕ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОЙ АТМОСФЕРЫ <sup>1</sup>**

### **Игра «Вопрос – ответ»**

Участники встают в круг. У одного из них мяч. Произнося реплику, он одновременно бросает мяч партнеру, тот, поймав мяч, должен перебросить его другому, но при этом, в свою очередь, должен сказать собственную реплику и т. д. Например: «Чем ты любишь заниматься в свободное время?» – «Рисовать». – «Кто твой друг?»...

### **Игра «Путаница»**

В а р и а н т 1. Выбирается водящий. Он выходит из класса. Остальные члены группы берутся за руки и образуют круг. Не разжимая рук, они начинают запутываться, как сумеют.

Когда образовалась пуганка, водящий заходит в класс и распутывает, также не расцепляя рук у запутавшихся.

В а р и а н т 2 (можно использовать для усложнения). Группа встает в круг. По сигналу ведущего все закрывают глаза и, вытянув вперед руки, встречают-

ся в центре круга. Правой рукой каждый берет руку любого другого члена группы, левая рука оставлена для того, чтобы за нее кто-нибудь взялся. После этого все открывают глаза. Ведущий помогает участникам таким образом, чтобы за каждую руку держался только один человек. Задача группы распутаться и встать в круг.

### **Игра «Заросли»**

Один из членов группы пытается проникнуть в центр круга, образованного тесно прижавшимися друг к другу остальными участниками – «густыми зарослями».

### **Игра «Молекулы»**

Все игроки – «атомы», которые беспорядочно движутся, а по сигналу ведущего объединяются в «молекулы» определенной ведущим величины (по 2, 3, 4, 5 атомов). «Молекулы» большей или меньшей, по сравнению с заданной, величины должны в течение 10 секунд перестроиться. «Атомы», не вошедшие в состав «молекул», выбывают из игры.

### **Игра «Перемещение»**

Водящий стоит в центре круга, образованного сидящими на стульях участниками. Один из стульев свободен. По сигналу ведущего участники должны перемещаться со стула так, чтобы сидящий в центре не мог занять свободный стул.

### **Игра «Смена мест»**

Участники сидят на стульях по кругу, водящий стоит в центре и командует: «Меняются местами...» (продолжение фразы может быть любым, например: «все блондины», «все, кто любит музыку “Битлз” и т. д.)). Во время смены мест водящий должен успеть занять свободный стул. Следующим водящим становится тот, кому не хватило места и т. д.

### **Игра «Сборщики»**

Масса всевозможных мелких предметов (приблизительно в два раза больше, чем участников) разбросана на полу. Участники разбиваются по три чело-

века и берутся за руки. Задача: по сигналу ведущего двумя свободными руками каждой тройке собрать как можно больше предметов. После того как все предметы собраны, каждая тройка подсчитывает число имеющихся у нее предметов. Объявляются победители.

### **Игра «Спички»**

В руках у участников группы спички. Каждый пытается обращаться с ними, как с другими предметами (например: кинжал, птичка, расческа и т. д.). Остальные члены пробуют угадать, что в данный момент «находится в руках».

## **ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ <sup>5</sup>**

### **Игра «Волшебное слово»**

Дети и ведущий становятся в круг. Ведущий объясняет, что он будет показывать разные движения, а дети должны их повторять, но только в том случае, если ведущий добавит слово «пожалуйста». Если этого слова ведущий не говорит, дети остаются неподвижными.

### **Игра «Запрещенное движение»**

Звучит веселая ритмичная музыка. Дети стоят полукругом, в центре – ведущий. Он показывает несколько действий, одно из которых (например, приседание) – запретное. Дети должны повторить все действия ведущего, кроме запретного. Тот, кто ошибся, становится ведущим.

### **Игра «Лисонька, где ты?»**

Дети становятся полукругом, ведущий – в центр. Дети отворачиваются и закрывают глаза. Ведущий тихо дотрагивается до плеча одного ребенка, что означает, что он будет играть роль лисы. Все остальные – зайцы.

По сигналу все открывают глаза и поворачиваются. Никто не знает, кто – лиса? Ведущий зовет: «Лисонька, где ты?» Лиса не отвечается. Ведущий зовет второй и третий раз. И только на третий раз лиса бросается ловить зайцев. Если заяц успел присесть на корточки, его ловить нельзя. Пойманные зайцы выходят из игры.

### **Игра «Сова»**

Дети сами выбирают водящего – «сову», которая садится в «гнездо» (на стул) и спит. В течение дня дети двигаются.

Затем ведущий командует: «Ночь!» Дети замирают, а сова открывает глаза и начинает ловить.

Кто из играющих пошевелится или рассмеется, становится «совой».

## **ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЙ <sup>8</sup>**

### **Игра «Вращай одновременно»**

Попробуйте руку вращать справа налево и одновременно ногу в противоположную сторону. Добившись успеха, постарайтесь сделать то же обеими руками и ногами.

### **Игра «На одной руке»**

Для каждого играющего (их не должно быть больше четырех) подбирается много мелких и несколько больших предметов, которые очень нелегко, но все-таки возможно удержать на одной руке.

Они лежат для каждого играющего отдельной кучкой. За один раз нужно перенести их все, не придерживая и не уронив, на расстояние 5–7 метров с завязанными глазами. Нельзя торопить играющих. Все, кто выполнит это задание, считаются победителями.

### **Игра «Послушай, поверь и себя проверь»**

Ведущий предлагает игрокам сделать следующее упражнение: положить руки на колени, по команде хлопнуть в ладоши, потом правой рукой взяться за нос. А левой – за правое ухо. Потом опять хлопнуть и поменять руки. Еще одно упражнение: по команде отдать честь правой рукой, а левой показать «Во!», потом по команде поменять руки.

### **Игра «Еще раз, но одновременно»**

Предложите детям правой ногой крутить «от себя». А правой рукой крутить «к себе».

Левой рукой хлопать себя по голове, одновременно правой рукой гладить свой живот справа налево и слева направо.

Точно так же можно левой рукой как бы забивать гвоздь молотком, а правой гладить что-то утюгом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ключева Н. В., Свистун М. А. Программы социально-психологического тренинга.– Ярославль, 1992.
2. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М., 1994.
3. Петрусинский В. В. Игры, обучение, тренинг, досуг. – М., 1994.
4. Психолого-медико-педагогическая консультация – центр диагностики и коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими проблемы в развитии / Под общ. ред. д. пед. наук, проф. Т. В. Лодкиной. – Вологда, 2000.
5. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома. – М., 1993.
6. Спиваковская А. С. Игра – это серьезно. – М., 1981.
7. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. – Ярославль, 1997.
8. Шмаков С. А. Игры – шутки, игры – минутки. – М., 1993.
9. Шмаков С., Безбородова Н. От игры к самовоспитанию.– М.,1993.

**Ирина Юрьевна Дробинина**

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОПЫТА**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**(Технологический подход)**

***Научно-методические рекомендации***

Технический редактор *В. А. Смирнова*

Корректор *Е. Н. Вадурина*

Компьютерная верстка *А. Л. Малковой*

---

Подписано в печать 24. 12. 2004. Формат 60 x 84/16.

Печать офсетная. Гарнитура Таймс.

Усл. печ. л. 5,58. Тираж 600 экз. Заказ 1017

---

Издательский центр Вологодского института развития образования  
160012, Вологда, ул. Козленская, 99а