

**М. П. НЕЧАЕВ
Г. А. РОМАНОВА**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В УСЛОВИЯХ СЛОЖНОГО
СОЦИАЛЬНОГО КОНТЕКСТА**

МОНОГРАФИЯ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

М. П. Нечаев, Г. А. Романова

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В УСЛОВИЯХ СЛОЖНОГО СОЦИАЛЬНОГО
КОНТЕКСТА**

Монография

Москва
КУРО
2026

УДК 371
ББК 74.2
Н 59

Рецензенты:

С. Л. Фролова, доктор пед. наук,
профессор кафедры психологии и педагогики КУРО;
Д. В. Смирнов, доктор пед. наук, доцент,
президент МАДЮТиК им. А. А. Остапца-Свешникова

Нечаев, Михаил Петрович.

Н59 Педагогическое проектирование индивидуализированного образовательного процесса в условиях сложного социального контекста : монография / М. П. Нечаев, Г. А. Романова ; Министерство образования Московской области, Корпоративный университет развития образования. – Мытищи : КУРО, 2026. – 157, [3] с.

ISBN 978-5-91543-364-8

Монография посвящена проблеме использования технологий педагогического проектирования индивидуализированного образовательного процесса в условиях сложного социального контекста. Особое внимание уделяется разработке индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, а также программ педагогического сопровождения обучающихся, имеющих особые образовательные потребности.

Издание адресовано заместителям руководителей общеобразовательных организаций; социальным педагогам; педагогам, выполняющим функции классного руководителя и реализующим основные общеобразовательные программы начального, основного и среднего общего образования в общеобразовательных организациях Московской области в соответствии с требованиями ФГОС. Монография будет полезна участникам образовательных отношений, заинтересованным в обеспечении эффективных условий обучения и воспитания подрастающего поколения.

УДК 371
ББК 74.2

ISBN 978-5-91543-364-8

© Нечаев М. П., Романова Г. А., 2026
© КУРО, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	4
Глава 1. Теоретико-методологические и организационно-педагогические основы педагогического проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся	5
1.1. Понятие и сущность педагогического проектирования	5
1.2. Проектирование индивидуальной образовательной траектории обучающегося	39
1.3. Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающегося	43
Глава 2. Проектирование педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями	58
2.1. Понятие и сущностные характеристики педагогического сопровождения	58
2.2. Индивидуально-личностный подход в педагогическом сопровождении обучающихся с ООП	64
2.3. Программы и модели индивидуального педагогического сопровождения обучающихся с ООП	85
Глава 3. Педагогическая диагностика в работе классного руководителя, социального педагога	98
3.1. Теоретико-методологические основы педагогической диагностики	98
3.2. Методические рекомендации по развитию и сплочению классного коллектива	107
3.3. Диагностика личности обучающегося	118
Заключение	137
Литература	138
Приложение 1. Шаги педагогического проектирования	141
Приложение 2. Алгоритм педагогического проектирования	142
Приложение 3. Методы и технологии образовательной деятельности, которая проходит в рамках ИОМ одаренного обучающегося	143
Приложение 4. Индивидуальный образовательный маршрут	145
Приложение 5. Формы работы по реализации ИОМ	146
Приложение 6. Лист индивидуального образовательного маршрута	147
Приложение 7. Индивидуальный образовательный план обучающегося	148
Приложение 8. Индивидуальный учебный план учащегося 9 «__» класса СОШ № ____	150
Приложение 9. Индивидуальный учебный план	151
Приложение 10. Индивидуальный учебный план по предмету	152
Приложение 11. Рекомендации по реализации индивидуального подхода к обучающимся	153
Приложение 12. Игры, упражнения и техники, направленные на коррекцию тревожности и агрессивного поведения детей и подростков	156

ПРЕДИСЛОВИЕ

Технологии педагогического проектирования в настоящее время являются весьма востребованными педагогами современной общеобразовательной школы. Важно уметь не только планировать предстоящую образовательную деятельность, организовывать учебно-воспитательный процесс, но и создавать прообраз планируемого результата. Данная сфера технологизации образовательного процесса особо актуальна для массовых школ, находящихся в разных социальных условиях.

Предлагаемая монография нацелена на развитие профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников в области педагогического проектирования. Раскрывается сущность педагогического проектирования как педагогической технологии, его компоненты, структура и основные характеристики.

Читатель познакомится с видами и формами педагогического проектирования, алгоритмами конкретных технологий. Особое внимание уделено организации педагогического сопровождения обучающихся, особенностям работы с детьми и подростками, имеющими особые образовательные потребности, а также педагогической диагностике как важнейшему этапу педагогического проектирования.

Г л а в а 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Понятие и сущность педагогического проектирования

Образовательная деятельность массовых общеобразовательных организаций, работающих в разном социальном контексте, сопряжена с рядом трудностей, имеющих как общий, так и особенный характер. Специфика их социально-образовательных задач может быть обусловлена напряженной социальной ситуацией в данной местности (территориальная близость школ к промышленным зонам, крупным строительным площадкам, удаленность от культурных центров, других населенных пунктов, высокий уровень преступности в регионе, отсутствие рабочих мест для родителей в непосредственной близости от дома, большой приток семей мигрантов) и социально-экономическими проблемами семей обучающихся.

Особые трудности в разработке стратегии развития и определении механизмов достижения оптимальных образовательных результатов, отвечающих потребностям семьи и государства, испытывают школы, реализующие программы инклюзивного образования (совместное обучение детей, отличающихся состоянием здоровья и имеющих в связи с этим особые образовательные потребности), а также школы, в которых отсутствуют программы профильного обучения и программы для способных и одаренных детей.

В этих условиях важно уметь не только планировать предстоящую образовательную деятельность, организовывать учебно-воспитательный процесс, но и создавать прообраз планируемого результата, обладать способностью к *антиципации* – предвосхищению, предвидению того результата, на достижение которого направлена деятельность с учетом рисков и возможных затруднений.

Проектирование – это процесс создания прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния; это специфическая деятельность, результатом которой является теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений.

Термин «проектирование» (от лат. *projectus* – брошенный вперед) пришел в педагогическую науку и практику из сферы технического знания. Как технология, проектирование позволяет оптимизировать образовательный процесс для достижения четко оформленной цели, свести к минимуму трудовые и временные затраты, своевременно предвидеть негативные факторы, используя различные способы, формы и механизмы

профилактики. Технологичность проектирования основана на эффекте совместности и регламентированной этапности действий преобразующего характера. Причем преобразовательный эффект распространяется как на совместный результат, так и на непосредственных участников проектирования.

Проектирование можно рассматривать как:

- специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта;
- научно-практический метод изучения и преобразования действительности (метод практико-ориентированной науки);
- форму порождения инноваций, характерную для технологической культуры;
- управленческую процедуру.

В основе проектирования как особого способа познания и преобразования действительности лежат следующие идеи:

- идея опережения, перспективы, заложенная в самом слове «проект» (бросок в будущее);
- идея «разности потенциалов» между актуальным состоянием предмета проектирования (какое оно есть) и желаемым (каким оно должно быть);
- идея пошаговости (постепенного, поэтапного приближения «потребного будущего»);
- идея совместности, кооперации, объединения ресурсов и усилий в ходе проектирования;
- идея «разветвляющейся активности» участников по мере следования намеченному плану выполнения совместных действий [23].

Пространство проектирования может быть внешним, внутренним, межличностным (межсубъектным). При этом осуществляется выбор следующих параметров:

- *физическое пространство проекта* (географический и территориальный диапазон исследования проблематики и применения проектируемого продукта, распространения влияния проектной деятельности на окружающую среду);
- *социальное пространство проекта* (возможность влияния на те или иные группы профессионального сообщества, социальные или возрастные группы);
- *парадигмальное пространство проекта* (концептуальные характеристики проекта);
- *культурное пространство* проекта (монокультурное, биполярное, кросскультурное);
- *ценностно-смысловое пространство* содержания, технологий, диагностики результатов проекта, обусловленное субъектными предпочтениями участников.

Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных составляющих (содержание, этапы, механизмы и т. д.) предстоящей деятельности и взаимодействия социального педагога, классного руководителя, обучающихся, родителей, педагогического сообщества, т. е. всех участников образовательных отношений. Педагогическое проектирование рассматривается как важный элемент современной образовательной практики [17]. Оно состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результаты, в том числе путем создания образовательной среды [11].

Педагогическое проектирование направлено на создание нового (индивидуализированного) продукта на основе как уже состоявшегося опыта собственной образовательной деятельности, так и имеющегося потенциала к преобразованию (оптимизации) этой деятельности и развития себя самого как субъекта собственной деятельности. Педагог часто действует в ситуации неопределенности, он должен уметь достраивать логические цепочки в системе механизмов и алгоритмов действий, продумывать альтернативные способы и средства продвижения к цели, предвидеть возможные риски в ходе реализации задуманного и предусматривать превентивные меры, а также способы коррекции промежуточных результатов.

Педагогическое проектирование представляет собой особый тип научно-прогностического видения действительности, который охватывает и изменяет ее согласно требованиям развития практики. Его цель – стремление изменить несовершенную действительность (настоящее) и тем самым приблизить более совершенное, с точки зрения разработчиков, будущее. Кроме того, педагогическое проектирование преследует дополнительную цель: изменение людей, осуществляющих проект [45].

Сущность педагогического проектирования можно определить следующим образом: это целенаправленное воздействие на совершенствование и преобразование системы образования [18]; это деятельность по предопределению практических преобразований в сфере образования, система теоретической, практической и экспериментальной деятельности, направленной на создание новой системы обучения и воспитания; предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [10].

Педагогическое проектирование представляет собой систему разработки и внедрения преобразований как результата совместной деятельности участников образовательных отношений, направленной на совершенствование как образовательного процесса, так и его результата. Таким образом, сущность педагогического проектирования заключается в создании возможного, максимально приемлемого варианта предстоящей совместной деятельности, направленной на достижение задуманного результата.

Центральным понятием, необходимым для анализа различных сторон педагогического проектирования, является проект. На философском уровне проект рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельно-

сти, на деятельностном – как цель и результат проектирования. В самом общем плане *проект* – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией. Это также цель и результат проектной деятельности [23].

Педагогическое проектирование нацелено на прогнозирование развития образования; это связующее звено между педагогической наукой и практикой; средство научного исследования. Диагностические возможности проектирования важны для постановки проблемного поля, эффективного целеполагания и разработки механизмов решения педагогических задач. Анализируя весь диапазон возможных предложений и замыслов, классный руководитель, социальный педагог в соответствии с целями преобразовательной деятельности в условиях сложного социального контекста должен оценить ресурсы внешней и внутренней среды, вызовы и риски, с которыми он столкнется, реализуя образовательные задачи, ситуации, продуктивность содержания и методов работы, которые он выбирает.

Педагогическое проектирование может выступать в роли:

- педагогического средства внутри более широкого социально-образовательного контекста, например формирования корпоративной культуры в условиях сетевого взаимодействия;
- средства воспитания и социализации, играя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности;
- процедуры в контексте другой деятельности, например управления воспитанием;
- формы (инновационного) развития того или иного педагогического объекта (система, процесс, явление).

В деятельности школ, находящихся в сложных социальных условиях, педагогическое проектирование может быть формой организации педагогического взаимодействия с обучающимися и их семьями, иными социальными институтами, а также выступать как средство воспитания социализации обучающихся. Фактически речь идет о воспитании действием и в действии.

Эффективность проектирования образовательной деятельности школ, находящихся в условиях сложного социального контекста, обеспечивается построением конструктивных связей между всеми социально-образовательными институтами поликультурного сообщества, в котором находятся обучающиеся, живут и работают их семьи, педагоги.

Включаясь в процесс проектирования, человек получает возможность по-другому взглянуть на окружающий мир, проявить поисковую активность и ощутить неподдельный интерес к действительности. Ему требуются воля и упорство, самостоятельность и ответственность, самодисциплина. Без этого сложно последовательно пройти нормированные шаги, ко-

которые предусматривает логика проектирования. Развивается творческое (продуктивное) воображение и критическое мышление. Каждому участнику проектной деятельности необходимо действовать совместно с другими людьми, что способствует формированию коммуникативной культуры. Проектирование предоставляет возможность переживать удовлетворение от новизны полученного результата и развивает способность к рефлексии.

Проектирование отличается мозаичной природой, складываясь из действий, являющихся фрагментами других видов деятельности. Благодаря этому развивающий потенциал участия в проектной деятельности возрастает из-за возможности и необходимости освоения дополнительных видов и форм активности на каждом из этапов реализации проекта. Речь идет о диагностических, прогностических, оценочных действиях; о разнообразных формах и видах мыслительных и практических процедур, связанных с планированием, сопровождением, поддержкой, управлением, коммуникацией, экспертизой.

Принципы педагогического проектирования

Любая деятельность (технология) осуществляется в соответствии с определенными требованиями, правилами, принципами.

И. А. Колесникова выделяет следующие принципы педагогического проектирования:

- *принцип прогностичности*, который обусловлен самой природой проектирования, ориентированного на будущее состояние объекта. Особенно ярко он проявляется при использовании проектирования для создания инновационных образцов. В этом смысле проект может быть определен как поэтапное осуществление потребного будущего;

- *принцип пошаговости*. Природа проектной деятельности предполагает постепенный переход от проектного замысла к формированию образа цели и образа действий. От него – к программе действий и ее реализации. Причем каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего (Приложение 1);

- *принцип нормирования* требует обязательности прохождения всех этапов создания проекта в рамках регламентированных процедур, в первую очередь связанных с различными формами организации деятельности;

- *принцип обратной связи* напоминает о необходимости после осуществления каждой проектной процедуры получать информацию о ее результативности и соответствующим образом корректировать действия;

- *принцип продуктивности* подчеркивает обязательность ориентации проектирования на получение конкретного практического результата. Иными словами, на «продуктную оформленность» результатов процесса проектирования.

В. С. Безрукова [10] одним из ведущих принципов называет *принцип человеческих приоритетов* как принцип ориентации на человека – участника подсистем, процессов или ситуаций. Несориентированность проектов на человека, неодоучивленность проектов заботой о нем и его благо ведет к рождению холодных, бездушных, чисто формальных построений. Такие концепции, планы, программы, воспитательные мероприятия плохо воспринимаются на практике. Данный принцип строится на выполнении следующих правил: 1) подчиняйте проектируемые педагогические системы, процессы, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям своих воспитанников; 2) не навязывайте обучающимся выполнение своих проектов, конструкторов, умеете отступить, заменить их другими; 3) жестко и детально не проектируйте, оставляйте возможность для импровизации обучающимся и себе.

Дополним этот перечень еще рядом принципов. *Принцип динамичности*. Разрабатываемые проекты должны быть динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению. Нельзя допустить, чтобы какой-либо план или сценарий оказывал насильственное влияние на воспитанника, его родителей, группу обучающихся или класс. При проектировании классному руководителю важно уметь ставить себя на место воспитанника и мысленно увидеть его поведение, прочувствовать его состояние, возникающие под влиянием создаваемой для него системы, процесса или ситуации. Это нередко позволяет уже на этапе проектирования сделать необходимые коррективы при разработке стратегии и тактики деятельности.

Создать очень точный проект практически невозможно. Жестко созданный проект почти всегда ведет к насилию над участниками педагогического процесса. Если участники сопротивляются внедрению проекта, то запроектированное не выполняется или осуществляется плохо, воспитанники и педагог начинают проявлять свои негативные качества. Поэтому важно руководствоваться *принципом саморазвития*, который реализуется посредством выполнения следующих правил: 1) разрабатывайте модели, проекты, конструкторы таким образом, чтобы отдельные их компоненты легко заменялись, подвергались модернизации, корректировались; 2) делайте свои планы, программы, сценарии такими, чтобы их можно было многократно использовать, приспособив к изменившимся условиям. Важно не останавливаться на одном проекте, иметь в запасе еще один-два проекта, тоже обеспечивающих достижение цели. Педагог должен владеть богатым инструментарием реализации содержания, чтобы выбрать именно то, что нужно его воспитанникам, поможет им расти и развиваться. Принцип саморазвития касается как субъекта проектирования на уровне ветвящейся активности участников, так и порождения новых проектов в результате реализации поставленной цели. Решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования.

Принцип культурной аналогии означает соответствие результатов проектирования определенным культурным образцам.

Принцип контекстности предполагает не изолированное представление объекта проектирования, а соотнесение его с определенным конкретным контекстом. Исходя из того, что функционирование и развитие системы образования требует учитывать не только психолого-педагогические, но и философские, культурологические, юридические, экономические, социальные, психологические, физиологические и другие проблемы, педагогическое проектирование связано с оперированием знаниями междисциплинарного характера, отражающими широкий спектр наук. Если мы хотим в результате проектирования получить новую модель воспитания, то следует предварительно проанализировать весь социально-образовательный контекст, в который в итоге она окажется вписанной. В поле проектного рассмотрения при этом войдут социальная ситуация воспитания и развития, содержание образования в целом, судьба учащихся, находящихся в сфере действия модели; все сопряженные с ней формы и ступени образования, законодательные нормы и многое другое.

В проектировании важно учитывать образовательные интересы и потребности различных групп населения. Необходимо ценностно-смысловое согласование позиций и действий всех заинтересованных субъектов проекта; в противном случае его структура распадется на ряд не связанных между собой действий. Поэтому важно соблюдать *принцип учета многообразия потребностей* всех заинтересованных в образовательном процессе сторон: личностей, государства и общества. Образование занимает особое место в жизни общества, в значительной мере определяя его способность к устойчивому развитию. Заинтересованными в эффективном функционировании системы образования оказываются практически все граждане страны: сначала они обучаются в образовательных учреждениях, затем обучаются их дети, а они сами имеют возможность повышать квалификацию. Это обеспечивает человеку удовлетворение потребностей в непрерывном образовании на протяжении всей жизни.

Необходимость соблюдения *принципа активности участников проектирования* подтверждается одним из постулатов воспитания об оптимальном сочетании педагогического руководства и активности самих воспитанников. Среди прочего активность выражается в добровольной включенности и эмоционально-ценностном проживании своего участия в проекте. В ходе создания проекта важно учитывать активность не только непосредственно участвующих в нем субъектов, но и просто причастных к нему, готовых принять участие в обсуждении проектных проблем. Особенность проектирования заключается в том, что должны быть учтены все мнения и предложения, научно обоснованы все принятые решения. Качество педагогического проекта окажется выше, если в его обсуждении примут активное участие квалифицированные специалисты, ученые, общественные организации.

Принцип реалистичности связан с потенциальной достижимостью проектных целей. Педагогическое проектирование должно быть обеспечено ресурсами, т. е. участники, вовлеченные в проектирование, должны иметь необходимый для осуществления задуманных изменений уровень компетенции.

Принцип управляемости. Эффективность управления проектом во многом зависит от скоординированности действий субъектов проектирования, их дисциплины, связанной с необходимостью временной регламентации действий, содержательной и технологической определенностью выполняемых процедур. Успешность управления зависит также от полноты и своевременности информационной обеспеченности каждой проектной процедуры, что требует получения разнообразных исходных диагностических, экспертных и иных данных.

Этапы и алгоритм педагогического проектирования

Педагогическое проектирование как технология имеет четкую этапность (пошаговость) и алгоритм определенных действий классного руководителя, социального педагога на каждом этапе, что позволяет отслеживать промежуточные и итоговые результаты, а также наметить профилактические меры по предотвращению возможных затруднений, нередко возникающих в работе с обучающимися и их родителями в условиях сложной социокультурной ситуации.

Алгоритм педагогического проектирования предполагает также наличие определенных последовательных этапов (стадий) развертывания проекта во времени и в пространстве; нормирования прохождения каждого из этапов; пошагового установления обратной связи (Приложение 2). Логика (заранее продуманная поэтапная последовательность организации проектных действий) осознанно выстраивается как на стороне обучающихся, так и на стороне педагога, инициирующего выполнение проекта. Она подчиняется определенным закономерностям, что предполагает специальное освоение этой логики всеми, кто участвует в педагогическом проектировании. Результативность каждого из этапов обусловлена продуктивностью предыдущего. Каждый этап должен быть четко прописан как совокупность конкретных действий и операций, логически грамотно сменяющих друг друга и отражающих постепенный переход от педагогического замысла до его практического воплощения. Причем следует отметить, что полученный продукт нередко может отличаться от задуманного, что говорит о возможности его модификации, трансформации в условиях реально-го времени под влиянием как позитивных, так и негативных факторов.

Можно выделить следующие *этапы педагогического проектирования*:

- I. Педагогическое моделирование;
- II. Педагогическое программирование;
- III. Педагогическое конструирование [10].

Рассмотрим их более подробно.

1. *Педагогическое моделирование* (создание модели) – разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения. Проектирование, как и любая деятельность, начинается с постановки цели. В основе цели может быть идея, взгляд и даже убеждение, в соответствии с которыми далее будут выстроены воспитательные системы, процессы или ситуации. Поставленная цель ориентирует на четкое видение того, где и когда планируемые личностные особенности участников воспитательных отношений, качественные характеристики групп воспитанников, классного и родительского коллективов в целом будут востребованы, в каких условиях и как реализованы. Это разработка обобщенного образца, модели как общей идеи создания нового педагогического объекта и определения основных путей ее достижения.

Требования к цели. Цель должна быть диагностична и максимально конкретна, позиции «усилить, углубить, усовершенствовать» недопустимы. Важно определить инструментарий для сопоставления планируемых и полученных результатов воспитания. В противном случае формализм в постановке целей не будет обеспечивать качество их достижения. Цели должны формироваться на диагностической основе и вытекать из реальных (или потенциальных) потребностей субъектов воспитания и социального заказа в целом. Воспитание будет эффективным только в том случае, если цели понятны, осознаваемы и приняты всеми субъектами воспитательного процесса, если они реально достижимы, детерминированы общими потребностями и будут реализованы в совместной деятельности.

Рассмотрим *основные требования к целям воспитания*, предложенные Н. П. Капустиным:

1. *Наличие основания, на котором строится вся система воспитания.* За основу воспитания необходимо взять систему ценностных отношений человека с миром, т. е. все его реальные связи с окружающей средой, в которой он живет и выстраивает свои отношения.

2. *Объективность.* Цели должны отражать исторические закономерности, учитывать научно-технические достижения человека. Другими словами, цели не могут быть конъюнктурными, в угоду каких-то идей, не проверенных опытом.

3. *Системность*, т. е. выход целей на все группы отношений человека с миром.

4. *Дифференциация целей по возрастам обучающихся*, т. е. усложнение целей по мере взросления ребенка.

5. *Реализуемость в образовательном процессе*, т. е. достижение целей во всех формах образовательного процесса на уроках и во внеурочное время за счет содержания, форм, методов, условий и средств работы с детьми.

6. *Измеряемость* – наличие таких методик, с помощью которых фиксируются результаты воспитательного процесса и их соответствие целям воспитания [21].

II. *Педагогическое программирование* (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования. На этом этапе идет работа с созданной моделью, модель доводится до уровня использования с целью преобразования педагогической действительности. Поскольку в педагогике модель составляется преимущественно мысленно и выполняет функцию установки, постольку проект становится механизмом преобразования учебно-воспитательного процесса и среды. Теоретически любой педагогический проект есть разновидность модели, хотя не всякая модель может доводиться до уровня проекта. К продуктам программирования относятся образовательные программы, планы воспитательной работы, методические рекомендации.

III. *Педагогическое конструирование* предусматривает дальнейшую детализацию проекта до базовых компонентов объектов, в том числе до конкретных действий реальных участников. На данном этапе проект максимально должен быть приближен к реальным условиям предстоящей деятельности. К педагогическим конструктам относятся планы классных часов, сценарии воспитательных мероприятий, расписания и т. п. Конструирование воспитательной деятельности представляет собой методическую задачу.

Логику педагогического проектирования специалисты обозначают по-разному, однако их позиции во многом принципиально совпадают.

Н. А. Масюкова выделяет в проектировании такие шаги, как:

- диагностика реальности (изучение, проведение исследований разной степени научности);
- формирование (актуализация, осмысление, поиск) ценностей, смыслов, целей преобразования действительности;
- создание образа результата;
- поэтапное планирование совместных действий по достижению проектной цели во времени (составление программы);
- обмен, согласование и коррекция намеченных действий в ходе коммуникации;
- комплексная экспертиза результатов реализации проекта [26].

Е. С. Заир-Бек связывает логику педагогического проектирования с такими этапами, как определение замысла, или эскиз проекта; разработка моделей действия (стратегия); планирование реальных стратегий на уровне задач и условий реализации; организация обратной связи; оценка процесса; оценка и анализ результатов; оформление документации [19].

В. Е. Радионов [40] вслед за Дж. Джонсом [16] выделяет предстартовый этап; этап декомпозиции (разделение общего замысла на части, иные задачи) и подбор соответствующих средств; этап трансформации, на ко-

тором первоначальный замысел конкретизируется, обретает структуру и конкретное содержание; этап конвергенции, где происходит «сборка» частных проектных решений в программы. Можно выделить определенный порядок действий классного руководителя при проектировании (см. приложения 1, 2).

В. В. Сериков предлагает такую последовательность: разработка замысла, диагностичное задание цели, определение состава и условий действий, ведущих к личностным новообразованиям; формирование обобщенной характеристики педагогической ситуации, динамическое структурирование процесса; подбор педагогических средств; прогнозирование вариантов поведения педагога; диагностика результатов [48].

В практике создания продукта представляется целесообразным укрупнение ступеней деятельности, при этом сохраняется общая логика движения к цели и выделяются следующие этапы:

- I. Предпроектный этап (предварительный, или стартовый);
- II. Этап реализации проекта;
- III. Рефлексивный этап;
- IV. Послепроектный этап.

Внутри каждого из этих этапов, в свою очередь, выделяются определенные процедуры, составляющие содержательную, структурную, технологическую, организационную основу проектных действий – алгоритм проектной деятельности [23].

Предпроектное исследование, предшествующее собственно проектной деятельности, обеспечивает:

- возможность диагностики реальной ситуации, ее количественной и качественной оценки;
- выделение болевых точек в развитии проблемы (проблематизация);
- экспериментальное подтверждение социальной необходимости (потребности) в создании проекта (концептуализация);
- определение формата (логических рамок) проекта; введение проектных ограничений: целевых, временных, финансовых, ресурсных;
- построение надежной аргументации для принятия решения о начале проекта и привлечении партнеров;
- всесторонний анализ ситуации; он основывается на результатах ее исследования или обсуждений разной степени научной глубины: от уровня здравого смысла до применения строгих математических методов и методик.

Начальный импульс проектирования возникает из постановки субъекта в исследовательско-поисковую позицию по отношению к той или иной области проектирования (внешний мир, окружающая среда, внутренний мир, содержание образования и др.). Дело педагога – так или иначе задать или помочь определить эту область и эту позицию.

Задачей педагога становится создание у участников проекта стимула к тому, чтобы оглянуться вокруг, изучить ситуацию, увидеть противоре-

чие, несовершенство действительности и захотеть преодолеть его собственным действием. Помочь сформулировать свой вопрос к окружающей жизни, ответ на который можно найти, действуя совместно с другими. Так, в самом начале проекта устанавливается связь обучения с реальными проблемами жизни, профессии, познания.

Создавая условия для педагогической продуктивности начального этапа проектной деятельности, педагогу предстоит обеспечить:

- появление живого, естественного интереса участников проекта к поиску проблемы, составляющей суть будущего проекта;
- высокую степень свободы поиска в окружающей или информационной среде;
- доступ к значимой информации;
- оснащенность участников проекта способами изучения реальности;
- возможность обмена впечатлениями с товарищами (коллегами);
- психологическую готовность удерживать негативные впечатления от изучения проблемы;
- помощь в обобщении и представлении полученных данных.

Первоначально сформулированные в ходе проектирования образ или цель требуют для их реализации дальнейшего представления в виде системы задач и перечня процедур. Они осуществляются в логике «проект – прогноз – план». Прогноз включает в себя формирование представления об изменении ситуации (объекта); характере перспектив развития тенденций, ликвидации белых пятен, перенос опыта в других условиях. Это дает возможность выстроить логику изменений (обоснование этапности, стадийности реализации проекта).

К этому моменту у каждого из участников проекта накапливается достаточный материал, чтобы *самоопределился* в целях, задачах, объеме, видах, формах своего непосредственного вклада в совместную деятельность. Поэтому с помощью приемов *декомпозиции проблем и целей* можно представить предварительную картину будущего «ветвления» активности.

В режиме групповых обсуждений и регламентированных дискуссий осуществляются следующие действия:

- теоретическое моделирование методов и средств решения поставленных задач, позволяющих при заданных исходных данных и условиях получить оптимальный результат;
- оценка условий реализации проекта по срокам с учетом необходимых ограничений и затрат;
- детальная разработка этапов решения конкретных задач проектирования;
- анализ вариантов решения проблемы, выбор наиболее приемлемых из них, исходя из конкретных условий проектирования;
- систематизация и обобщение полученных результатов;
- объединение, насколько это можно, имеющихся вариантов решения;
- конструирование предполагаемого результата [23].

В таблице 1 представлен *алгоритм действий педагога в ходе педагогического проектирования*.

Т а б л и ц а 1

Примерный порядок действий при педагогическом проектировании

Этап работы	Действия
Подготовительная работа	1. Анализ объекта проектирования
	2. Выбор формы проектирования
	3. Теоретическое (методологическое) обеспечение проектирования
	4. Методическое обеспечение проектирования
	5. Пространственно-временное обеспечение проектирования
	6. Материально-техническое обеспечение проектирования
	7. Правовое обеспечение проектирования
Разработка проекта	8. Выбор системообразующего фактора
	9. Установление взаимозависимости компонентов
	10. Составление проектной документации
Проверка качества проекта	11. Мысленное экспериментирование применения проекта
	12. Экспертная оценка проекта
	13. Корректировка проекта
	14. Принятие решения об использовании проекта

Рассмотрим каждое из этих действий более подробно, опираясь на работы специалистов в области педагогического проектирования (Л. В. Байбородова, В. С. Безрукова, Л. Ф. Беликова, Н. Е. Эрганова) [8; 9; 10].

Важным моментом проектирования является подготовительная работа, которая начинается с анализа: следует четко определить объект проектирования, его составляющие, их общие и особенные характеристики, так как любой объект многослоен и нелинеен.

Анализ объекта проектирования начинается с рассмотрения его структуры, состояния каждой составляющей в отдельности, а также связей между ними. Выявляются слабые стороны, недостатки объекта с точки зрения социальных и личностных требований к нему. В результате анализа выявляется противоречие, т. е. наиболее существенное несоответствие между компонентами объекта или состоянием его в целом и требованиями к нему. Именно на устранение этого несоответствия и будет направлена работа. На этом этапе важно определить и ресурсы компонентов системы (школы в целом, классного коллектива, семьи и т. д.), потенциал, на который будет опираться руководитель образовательной организации, классный руководитель, социальный педагог, выстраивая систему изменения целостного воспитательного процесса или конкретной воспитательной ситуации.

Чем сложнее и больше объект проектирования, тем шире и глубже должен быть анализ. Например, при создании модели воспитательной системы или концепции воспитательной работы (школы, класса), проек-

тировании индивидуального маршрута обучающегося для определения исходного положения требуется масштабный анализ, так как ничто новое не возникает без определенной базы, ресурса, отправной точки, всякое новое выстраивается на базе старого, будь то реально существующий объект или его аналогии.

Выбор формы проектирования зависит от того, какой этап выбран и какое количество этапов предстоит пройти. Любая форма проектирования должна быть целесообразной, потребной и соответствующей особенностям и возможностям обучающихся, их родителей, педагогов. В противном случае подход к их выбору будет носить чисто формальный характер.

Теоретическое (методологическое) обеспечение проектирования представляет собой поиск информации: а) об опыте деятельности подобных объектов в других образовательных организациях; б) об опыте проектирования подобных объектов другими педагогами; в) о теоретических и практических исследованиях влияния на человека воспитательных систем и процессов и того или иного решения воспитательных ситуаций, возникающих в работе в условиях сложного социального контекста. Самое сложное здесь – определение методологических основ, поиск подходов, на которые надо будет опираться в проектировании. Важно также соотнести изучаемый опыт коллег с реальными ресурсами, возможностями и особенностями субъект-объектной среды, которую требуется модифицировать.

Теоретическое обеспечение зависит от того, насколько творчески руководитель школы, педагог подходит к проектированию. Если классный руководитель осуществляет оптимизационный подход, ведущий к созданию принципиально новых моделей, проектов и конструктов, то в этом случае будет важна информация о степени и характере влияния того или иного компонента, качества на воспитательные отношения. Если используется подход «структурного подобию», при котором идет простое воспроизведение, то достаточно получить лишь представление о характере людей, участников педагогического процесса, и их функциях [24]. Оптимизационный подход впервые получил обоснование в работах Ю. К. Бабанского. Для обозначения лучшего, наиболее приемлемого, успешного варианта из всех возможных в данных условиях он использует термин «оптимальный» [7]. При этом оптимальность варианта определяется направленностью деятельности классного руководителя на развитие самостоятельности обучающихся, превращение их в активных субъектов своей собственной образовательной деятельности, развитие у них навыков самоуправления [42].

Методическое обеспечение проектирования включает в себя создание инструментария проектирования: изготовление схем, образцов документов и т. д. Сюда входит и содержательное обеспечение проектирования различных объектов. В этих целях в образовательной организации рекомендуется иметь тематические папки. В них накапливается разнообраз-

ный материал по отдельной проблеме, направлению жизнедеятельности школы, класса, родительского коллектива, взаимосвязям с внешкольными образовательными организациями и т. д. В такую папку можно собрать карточки совместной работы школы и семьи; документальные материалы; доклады, разработки обучающихся; наглядные пособия или их картотеку; карточки-задания для самостоятельной работы обучающихся и т. п. Отметим, что данные папки могут располагаться (дублироваться) на электронных носителях или в «облаке», что делает процесс их использования максимально оперативным. Методическое обеспечение предполагает также конструирование системы мер, методов и технологий достижения цели.

Пространственно-временное обеспечение проектирования обусловлено тем, что проект только тогда представляет собой реальную ценность и может быть воплощен на практике, если при его разработке учитываются конкретное время и определенное пространство. Пространственное обеспечение означает определение (подготовку) оптимального места для реализации данной модели, проекта или конструкта, учет влияния места проведения на результативность проекта. Например, беседа, проведенная в школьном музее боевой славы или учебном кабинете, может оказать разное воздействие на воспитанников, также как и любые другие формы воспитательной работы могут не достичь цели, если будут реализованы не в том месте и не в то время. Таким образом, разрешение противоречий при выборе системообразующего фактора означает проектирование только таких действий и компонентов, которые дадут эффект именно в данной точке пространства и в данное время. Каждая модель, проект или конструкт должны быть привязаны к конкретному пространству, организация которого будет усиливать воспитательный эффект проекта. Отметим, что и само это пространство будет являться объектом педагогического проектирования. Пространственный анализ позволяет учитывать особенности ведения образовательного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями субъектов, обеспечивая комфортность их взаимодействия.

Важно соотнести объем проекта со временем, отводимым на его внедрение, учесть темп реализации, последовательность действий и взаимодействий, скорость деятельности субъектов и особенности их взаимодействия и т. д. Например, надо знать время и продолжительность формирования тех или иных планируемых качеств, умений, способов деятельности, конкретное время решения поставленных задач, учитывая особенности данного образовательного социума, классного коллектива, родительского сообщества, индивидуальные особенности личности. Педагогу, руководителю, организатору воспитательной деятельности непременно нужно принимать во внимание и свои собственные особенности. В этом случае он сможет рационально распределить силы, энергию и время, необходимые для реализации поставленной цели. Важно учитывать сложность и трудоемкость избранных методов и форм реализации проекта, а также особенности содержания деятельности субъектов воспитания.

Следует обратить особое внимание на количество мероприятий, их правильное последовательное использование, частоту проведения и т. д.

Специалисты придают большое значение грамотному построению пространственно-временных рамок воспитательной деятельности. «В плане педагогического управления время учебно-воспитательного процесса – это прежде всего особый вид социального времени, отличительным свойством которого является планомерная и системная организация его в деятельности для достижения необходимых результатов. Оно включает в себя время деятельности учителя (собственно педагогическое), время ученика (творчески преобразуемое) и индивидуально-психологическое время последствия педагогических явлений в формирующейся личности», – пишет Н. Ф. Маслова [25, с. 39].

Достижение планируемой цели проектирования невозможно без анализа *материально-технического обеспечения*, которое также должно проектироваться, т. е. быть объектом моделирования, проектирования и конструирования. В процессе проектирования важно добиваться достаточной материально-технической обеспеченности, концентрации средств на главных направлениях деятельности, мобильного их использования, рационального сочетания, взаимозаменяемости, взаимодополнения. Недостаточная материально-техническая база может свести на нет весь труд по педагогическому проектированию. В этом случае любые модели, проекты, конструкты остаются в области педагогической фантазии. Это требование отвечает и принципу эстетизации детской жизни.

Правовое обеспечение проектирования направлено на разработку юридических основ или их учет при проектировании деятельности обучающихся, педагогов, родителей.

Для создания целостного проекта во взаимосвязи всех его составных частей необходим *выбор системообразующего фактора*: что будет главным звеном в системе воспитательных взаимодействий? Зачем, ради чего все это проектируется? Что будет стержнем для объединения всех компонентов проектируемой воспитательной системы, процесса, ситуации? Таким образом, системообразующим является компонент, который способен объединять все другие компоненты, обуславливать их взаимодействие и стимулировать развитие. Только в этом случае возможно создание новых устойчивых педагогических результатов. Чаще всего системообразующим компонентом является цель воспитания. Системообразующим компонентом может быть и организационная форма воспитательной деятельности, под которую выбираются, подстраиваются все компоненты педагогической системы, процесса или ситуации.

Выбор системообразующего фактора влияет на стратегию и тактику процесса воспитания. Психологи выявили и описали две стратегии поведения педагога в процессе проектирования: содержательную и динамическую. *Содержательная стратегия* педагогического проектирования берет за основу цели и задачи воспитания личности и, сохраняя их неизмен-

ными, варьирует лишь содержание, методы и формы. Цели и задачи при этом берутся как исходные и объективно заданные. Классный руководитель в этом случае ищет такие способы влияния на личность, которые бы побудили ее развиваться именно в соответствии с поставленными целями. *Динамическая стратегия* в качестве системообразующих компонентов берет возможности личности воспитанника и педагога. Логика мышления в данной стратегии состоит в том, что нужно исходить из объективно заданных возможностей субъектов систем, процессов и ситуаций и далее двигаться к определению целей, принципов, содержания, методов, средств и форм [6].

Содержательная стратегия, наиболее часто применяемая у нас, исходит из единых требований к обучающимся, независимо от их особенностей и возможностей. При этом мало внимания уделяется мотивам поведения и внутренним механизмам его формирования. Динамическая стратегия, напротив, именно на этом акцентирует свое внимание. Здесь возможны варианты целей, которые ставятся перед воспитанником, он превращается в субъект воспитания, а потому быстрее возникает самовоспитание. В проектировании воспитания личности, как правило, нужны обе стратегии. По мере роста самостоятельности личности необходимо смещение к динамической стратегии и отход от содержательной, так как всякое воздействие на личность всегда имеет содержательную и динамическую стороны.

Установление связей и зависимостей компонентов выступает центральной процедурой проектирования. Существует множество видов связей между компонентами в системе, процессе или ситуации. Основные из них – связи происхождения (порождения), построения, содержания и управления. *Связи происхождения* можно использовать при проектировании интегративного вида (формы) воспитательной деятельности. При установлении связей между структурами, содержанием, методическими компонентами рождаются новые технологии воспитания, образования. *Связи построения* затрагивают структуру, расположение частей, компонентов процесса. В сущности, проектируемый объект остается прежним, но подвергается незначительной модернизации. *Связи содержания*, напротив, затрагивают сущность взаимодействующих компонентов – состава и содержания. Так, под влиянием особенностей применяемой технологии можно кардинально изменить методику воспитательной деятельности отдельного классного руководителя или систему воспитательной деятельности школы. *Связи управления*, сохраняя традиционный подход к объекту проектирования, позволяют его слегка изменить, приспособив к новой среде, соседствующим системам, процессам и ситуациям.

Внутри систем, процессов и ситуаций мы можем создавать самые разнообразные связи: между формой и содержанием, структурой и содержанием, целью и принципами, содержанием и функцией и т. д. К тому же эти связи могут быть устойчивыми и неустойчивыми, комплексными

и локальными, временными и постоянными, внутренними и внешними, межпредметными и межцикловыми, естественными и искусственными, непосредственными и опосредованными, положительными и отрицательными, прямыми и обратными, теоретическими и практическими, предшествующими и последующими. Установление связей – сложная, кропотливая и трудоемкая работа. Однако именно она лежит в основе системообразования и процессообразования. Значение ее еще более очевидно, если учесть особенности нашего времени: мы более нуждаемся не в новых элементах, а в новых сочетаниях элементов и новых связях.

Составление проектной документации, как правило, проводится с учетом соответствующего общепринятого алгоритма, т. е. перечня обязательных разделов и их структурного построения. Изменения возможны, но в определенных пределах, в противном случае может появиться совершенно иной документ, имеющий иное назначение. Так, программа внеурочной деятельности должна быть структурирована в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО), план работы классного руководителя предполагает обязательные компоненты и т. п.

Мысленное экспериментирование применения проекта – это представление разработанного проекта, его самопроверка, осмысление его целесообразности, результативности, актуализация возможных недочетов в разработке. Педагог обдумывает особенности реализации проекта на практике, специфику его влияния на участников, результаты такого влияния. Это важно для предварительной проверки и анализа поведения воспитанников, педагогов, родителей в спроектированной системе, процессе, ситуации, прогнозирования результата в виде проявления индивидуальных качеств, отношений, а также предвидения возникновения проблемных моментов, сбоев.

Экспертная оценка проекта – это проверка созданной формы проекта независимыми экспертами, сторонними специалистами, а также людьми, заинтересованными в его реализации. С помощью сторонней экспертизы создается независимая характеристика проекта.

Корректировка проекта совершается после тщательного мысленного экспериментирования и широкой экспертной оценки. Классный руководитель, как разработчик проекта, еще раз пересматривает его, редактирует, выправляет, совершенствует, рефлексировать его результативность, учитывает пожелания экспертов.

Принятие решения об использовании проекта – завершающее действие проектирования, после которого начинается реализация проекта на практике. Это всегда психологический акт, связанный с ответственностью за качество проекта и результаты его использования.

Вышеописанные этапы и действия характерны для проектирования любого педагогического объекта при любой форме его проектирования, что отвечает требованиям технологичности. Таким образом, технология

педагогического проектирования делает работу классного руководителя более целенаправленной, системной, результативной и менее энергозатратной.

Объекты и субъекты педагогического проектирования

Различные виды проектирования ориентированы на создание и преобразование разных объектов и предметов. *Объект проектирования* – среда или процесс, в контексте которых находится предмет. В свою очередь, *предмет проектирования* – это предполагаемый продукт, образ которого первоначально представлен в проекте. Проектирование, как деятельность педагога, связано с произведением запланированных изменений в педагогической действительности. Его объектами становятся многообразные явления и процессы, происходящие в этой действительности.

Опираясь на работу И. А. Колесниковой и М. П. Горчаковой-Сибирской [23], выделим **объекты педагогического проектирования в образовательной организации**:

- образовательные системы разного масштаба и их отдельные компоненты;
- педагогические процессы всех видов и их отдельные компоненты;
- содержание образования на всех уровнях его формирования;
- образовательное и информационно-коммуникативное пространство;
- социально-педагогическая среда;
- система педагогических отношений;
- все виды педагогической деятельности;
- личностные и межличностные структуры;
- профессиональная позиция;
- педагогические (образовательные) ситуации;
- качество педагогических объектов (процессов);
- проектирование воспитательной системы класса;
- проектирование воспитательного процесса;
- проектирование воспитывающих (воспитательных) ситуаций (*воспитательная ситуация* – составная часть воспитательного процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве. В педагогике ситуация рассматривается как действие педагога и обучающихся в неизменных условиях. Стоит к разговору подключить другим школьникам или другим педагогам, как сразу возникает другая ситуация [10]).

Воспитание – длительный и непрерывный процесс, он длится всю жизнь, переходя в самовоспитание. Поэтому одна из важнейших задач воспитания – создание условий для развития стремления ребенка к самовоспитанию, самосовершенствованию своих нравственных качеств и способов жизнедеятельности. Наряду с этим воспитание призвано решать следующие задачи:

- целостное формирование личности с учетом цели всестороннего гармоничного развития;

- формирование нравственных качеств личности на основе общечеловеческих ценностей, социально ориентированной мотивации, гармоничного развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности;

- приобщение школьников к общественным ценностям в области науки, культуры, искусства;

- воспитание жизненной позиции личности в соответствии с требованиями общества;

- развитие склонностей личности, способностей и интересов с учетом ее возможностей и желаний, а также социальных требований;

- развитие навыков общения, умения адаптироваться к изменяющимся условиям социальной среды.

Результаты воспитания вариативны, порой непредсказуемы, отсрочены во времени. Во всем своем многообразии воспитание оказывает на разных детей различное влияние. В связи с этим предмет проектной деятельности обладает еще одним необычным свойством – изменчивостью, склонностью к постоянной трансформации, обусловленной развитием во времени замыслов участников проектирования. Методологи указывают также на своеобразное раздвоение предмета проектирования вследствие разделения в сознании субъекта знания об объекте и о собственных действиях. Таким образом, проектная деятельность параллельно бывает обращена как на проектируемый предмет, так и на управление или коррекцию проектных действий людей. Используя одни и те же формы, методы и средства в реализации того или иного содержательного компонента воспитания, мы, тем не менее, получаем неодинаковые результаты. Воистину «нам не дано предугадать, чем наше слово отзовется»!

Выделяют следующие *этапы проектирования воспитания как процесса*:

- диагностика всех составляющих воспитательного процесса;
- целеполагание на основе полученных диагностических данных;
- проектирование, планирование, прогнозирование воспитательных взаимодействий (разработка содержательного и процессуального компонентов процесса воспитания);

- организация педагогического взаимодействия (включая мотивацию и стимулирование субъектов воспитательной деятельности);

- анализ и оценка результатов;

- корректировка (при необходимости) [32].

От воспитателя к воспитаннику транслируется определенное содержание (знания, умения, навыки, модели поведения) с помощью определенных методов, приемов и средств, в соответствующей форме, с учетом закономерностей и принципов осуществления воспитывающей деятельности. Компоненты данной системы строго упорядочены и взаимосвязаны между собой, что отражает целостность воспитательного процесса. Системообразующим элементом здесь является цель. Исходя из определения системы, становится очевидным, что даже тщательный отбор содержа-

тельного компонента, направленного на формирование тех или иных качеств развивающейся личности, не сможет обеспечить достижения желаемого результата, если не будет оптимально разработана процессуальная часть: неправильно подобранные методы (или формы, средства и т. д.) воспитания буквально обесценят все усилия и могут даже привести к так называемому сопротивлению воспитанию.

Воспитание как система должно отвечать таким характеристикам, как целенаправленность, целостность, структурность, управляемость. При этом необходимо обеспечивать личностно ориентированный, деятельностный и гуманно-коммуникативный характер проектирования системы воспитания.

Воспитание как педагогическая деятельность представляет собой непрерывную цепочку решения воспитательных задач, а педагогическая задача – это своего рода цель, заданная в определенных условиях.

Вполне очевидно, что педагогическая задача не имеет однозначного решения, а умение выбрать из огромного числа способов ее решения наиболее оптимальный характеризует мастерство педагога. Каковы же условия решения педагогической задачи?

Можно выделить ряд условий, учет которых поможет педагогу избежать ошибок в выборе решения педагогической задачи, это:

- возрастные особенности;
- индивидуально-личностные особенности (темперамент, характер, акцентуации характера и т. п.);
- половые особенности;
- социальный статус ребенка в классе;
- социальный статус ребенка в семье;
- социальный опыт ребенка;
- состав семьи;
- реальная ситуация в семье;
- особенности семейного воспитания;
- социальное положение семьи;
- уровень материального обеспечения;
- увлечения, интересы ребенка;
- характер отношений со взрослыми, учителями и данным педагогом;
- особенности конкретной ситуации (урок или перемена, после или перед контрольной, первый раз или систематически, в чьем присутствии и т. д.) [32].

Вполне очевидно, что и применительно к себе педагог должен учитывать практически то же самое.

Как отмечалось выше, сущность педагогического проектирования образовательной деятельности всей школы или отдельного классного руководителя заключается в том, чтобы продуцировать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результат.

Главное внимание при этом должно уделяться механизму разработки, протекания и развития тех или иных воспитывающих (воспитательных) ситуаций, процессов, систем.

Подводя итог, отметим, что педагог (руководитель) участвует в проектировании *трех типов объектов педагогического проектирования*: воспитательных систем, воспитательных процессов и воспитательных (воспитывающих) ситуаций разного уровня. Все они проектируются взаимозависимо, с учетом их целостности и внутреннего единства. Это значит, что если где-то возникли сбои, снижается педагогическая эффективность, то следует модифицировать проектирование не только данного объекта, но и того, в который он входит. Например, общее снижение уровня обученности молодежи порождает потребность в изменении системы образования в целом, видов и типов образовательных организаций в частности, а также реализуемых образовательных программ и технологий. От построения системы зависит качество воспитательного процесса, а от него – качество педагогической ситуации, ее воспитательный ресурс и потенциал.

Субъектами педагогического проектирования могут быть отдельные люди, группы и целые коллективы детей и взрослых. В зависимости от вида и цели проектирования это могут быть индивидуальные и совокупные субъекты (учебные и творческие группы, класс, коллектив образовательного учреждения, профессиональные и сетевые сообщества) [23]. В образовательном и социально-педагогическом проектировании могут участвовать также представители общественности. Специфика позиции участника проектирования заключается в том, что он всегда выступает как сознательный субъект преобразования действительности. В каждом случае необходимо четкое определение меры активности и компетентности каждого субъекта проектирования, а также понимание того, почему данная категория лиц привлекается к проектной деятельности в определенной роли.

Создание любой группы и педагогическое сопровождение ее деятельности обычно осуществляются с учетом закономерностей развития групповой динамики и специфики той или иной выполняемой совместно проектной процедуры. Речь идет о групповом целеполагании, групповой коммуникации, групповой рефлексии. В зависимости от функционального назначения группы выбираются различные подходы к ее формированию. Очень важно правильно подобрать состав.

В рамках проектирования субъекты могут выступать в роли заказчиков, разработчиков, лидеров, координаторов (менеджеров), руководителей, исполнителей проекта, экспертов. Каждая из этих ролей сопряжена с выполнением особых функций и по-своему необходима для прохождения всех этапов проекта. Так, пока нет заказчика на продукт, образовательное проектирование никому не нужно, кроме тех, кто им занимается и привлекает ресурсы. Без менеджера возникают трудности в привлечении ресурсов и координации действий. Без экспертов трудно судить о но-

визне и социальной значимости проектного результата. Дифференциация проектных ролей осуществляется в зависимости от практических потребностей непосредственных участников проектирования или в соответствии с наличием социального заказа. Целесообразно разрабатывать и закреплять ролевые функции и регламент деятельности участников проекта в каком-то специальном рабочем документе. В осуществлении воспитательного процесса важно предлагать воспитанникам различные роли в разработке проекта, что будет оказывать весьма положительное влияние на развитие самостоятельности, ответственности, самоорганизации, способности работать в коллективе, примерять на себя различные функциональные позиции. Социальное проектирование имеет весомый ресурс в формировании лидерской позиции подростков [46].

Рассмотрим специфику организации работы различных совокупных (групповых) субъектов проектирования [23].

Моделирующие пары представляют в системе проектирования разновидность такого группового субъекта, как *диада*. Его целесообразно формировать и использовать внутри проектной деятельности, когда у участников, относящихся к разным профессиональным (социальным, возрастным) категориям, необходимо создать актуальный или прогностический эталонный опыт действий, отношения, эмоциональную реакцию в определенных социально заданных рамках парного профессионального (межличностного) взаимодействия. Такая пара, созданная в проектных целях, в своей деятельности моделирует инновационные изменения, которые после соответствующей самооценки, оценки и коррекции переносятся в реальный процесс профессионального взаимодействия.

Возможен игровой вариант формирования моделирующих пар, выполняющий диагностическую или пропедевтическую функцию. Например, это может быть реализовано при проведении организационно-деловых игр по профориентации, по снятию конфликтных ситуаций, при проведении тренингов общения, когда отрабатываются техники и модели выхода из конфликта. При этом основной установкой для обеих сторон будет являться удовлетворение потребностей и запросов каждого субъекта, анализ возможностей каждого в разрешении той или иной ситуации и разработка недостающих для этого условий. В итоге совместными усилиями проектируется модель продуктивного поведения в типовой ситуации, отражающей ситуацию реальной действительности.

Проектная команда – определенный круг субъектов, непосредственно участвующих в социально-педагогическом или образовательном проекте. Внутри него происходит выделение и распределение сфер ответственности (функций), что позволяет комплексно обеспечить реализацию проекта. К подобным проектам можно отнести исследование, обучение, экспертизу, подготовку документации, координацию деятельности, техническую или социальную разработку, консалтинг, методическое сопровождение, администрирование.

Пилотная группа – участники, которые осуществляют пилотажные (пробные, экспериментальные) действия в логике проекта. Иногда этап действий, который связан с такими локальными пробами, называют пилотным проектом. По сути, пилотная группа – первопроходцы, на долю которых выпадает апробация того или иного инновационного подхода со всеми вытекающими из этого сложностями. В такую группу обычно отбирают наиболее подготовленных участников проекта, склонных к обоснованному риску и умеющих действовать в ситуации неопределенности. Подобная группа может привлекаться для проектирования инновационных проектов и для последующей их реализации.

Группа тьюторов (тренеров) – участники проекта, которые проходят опережающее по отношению к остальным обучение, с тем чтобы впоследствии передать свои знания и опыт другим. Они могут одновременно выполнять и консультативно-методические функции по отношению к другим субъектам проектирования, и функции «мозгового центра».

В ходе проектирования формируются также разнообразные учебные и рабочие группы, выполняющие в зависимости от целей проектной деятельности и этапа ее реализации различные функции. Так, в процессе проектирования может возникнуть потребность в организации и проведении мозгового штурма для создания банка идей, их экспертной оценки и отбора. В этом случае создается *консультативная группа*, в состав которой будут входить консультант-организатор (наиболее подготовленный и авторитетный человек, досконально разбирающийся во всех аспектах функционирования школы, находящейся в условиях сложного социального контекста); генератор идей (человек, способный мыслить ассоциативно, самостоятельно развивать поступающие идеи, предлагать в развитие свои); фиксаторы идей (специалисты, умеющие быстро и точно не только зафиксировать поступающие идеи, но и распределить их по заданным проблемам). *Экспертная группа создается* из людей, пользующихся авторитетом среди участников проекта, тогда она будет отражать интересы всех заинтересованных лиц. Например, при проектировании в классном коллективе воспитанники нередко предлагают выбрать независимых экспертов из других классов или отводят эту роль учителю. Задачей экспертов является всесторонний анализ выдвигаемых идей с точки зрения возможности их реализации для достижения успеха общего дела (проекта). Подобное распределение функций может быть использовано, например, при проведении коллективного творческого дела на уровне школы или класса.

Субъектом проектной деятельности могут быть *тренинг-группы*, которые ситуативно формируются для профилактики возникновения и преодоления тех или иных трудностей, связанных с внедрением процедур проектной деятельности. Работа тренинг-групп может быть нацелена:

- на диагностику и коррекцию тех или иных личностных проявлений;
- на снятие внутренних барьеров, мешающих продуктивным действиям в рамках проекта;

- на создание благоприятной психологической и эмоциональной атмосферы внутри группы;
- на изменение характера групповой динамики по ходу проекта;
- на формирование дополнительных умений, навыков, опыта, необходимых для успешного продолжения проекта;
- на активизацию позиции участников и др.

К совокупным субъектам проектирования относят также *различные виды объединений, внешних по отношению к проектам*, таких как наблюдательный или консультативный советы, экспертные, редакционные и другие группы. Целесообразно включать в их состав представителей различных учреждений, организаций, категорий специалистов, чтобы обеспечить комплексный характер экспертизы и исключить момент лоббирования интересов какой-то одной группы (социальной, возрастной). Поэтапный характер осуществления проектной деятельности предполагает подвижность структуры субъектов, смену акцентов в их деятельности, ротацию.

Виды и уровни педагогического проектирования

Типология видов педагогического проектирования различна. *По объему преобразования, целевой направленности и результату* выделяются **три вида проектирования**:

- 1) социально-педагогическое;
- 2) психолого-педагогическое;
- 3) образовательное [23].

Социально-педагогическое проектирование направлено на преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов, изменение социальных условий, социальной среды и решение социальных проблем педагогическими средствами. Этот вид проектирования в основном выполняет функции педагогического упорядочения социокультурной среды, выявляя и изменяя внешние факторы и условия, влияющие на развитие, воспитание, формирование, социализацию человека.

Психолого-педагогическое проектирование предполагает построение моделей процессов, связанных с преобразованием личности и межличностных отношений, исходя из особенностей мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении. В центре его внимания оказывается педагогический процесс как таковой; условия эффективного обучения и воспитания, педагогические технологии; формы взаимодействия обучающихся с преподавателем, создание и модификация способов обучения и воспитания и форм организации педагогической деятельности; способы самопроектирования личности.

Образовательное проектирование ориентировано на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов.

Проектирование в образовании может осуществляться на разных уровнях в зависимости от требований к результату и формам представления продукта [39]. Под уровнем в данном случае понимается степень обобщенности (универсальности) проектных процедур и результата, которая используется в рамках проектных действий.

Выделяются следующие *уровни педагогического проектирования*:

- 1) концептуальный (разработка концепции, модели, проекта результата);
- 2) содержательный (разработка положения, программы воспитания, развития, социализации);
- 3) технологический (технологии, методики, организационные схемы управления, планы);
- 4) процессуальный (алгоритмы действий, дидактические средства, программные продукты, графики учебного процесса, методические рекомендации, разработки конкретных тем, сценарии).

Концептуальный уровень проектирования ориентирован на создание концепции объекта или прогностическое модельное представление (модель образовательного стандарта, концепция программы, проект учебного плана). При этом полученный продукт носит универсальный характер и может служить методологической основой для создания аналогичных продуктов следующего уровня. На основе комплексного анализа предыдущей работы выявляются сильные и слабые стороны работы классного коллектива, его творческий и профессиональный потенциал, готовность к новациям, характеризуются взаимодействие и влияние социально-экономического окружения, делаются выводы, намечаются проблемы, ставятся задачи и складывается общее (пока еще схематическое, в виде идеи) видение изменений. Оценки результатов диагностики, подходы к взаимодействию с окружающим социумом и организация жизнедеятельности должны основываться на принципах, составляющих целостную систему. На этом уровне определяются цели и конкретные задачи, понимаемые и принимаемые как всем коллективом, так и руководителями управления образованием; конкретизируются и объединяются в систему те установки, которые существовали.

Таким образом, концептуальная часть проектирования представляет собой изложение совокупности педагогических идей и принципов, определяющих своеобразную педагогическую политику учреждения, делающую его целостной системой.

Содержательный уровень проектирования предполагает получение продукта функционального назначения. Это может быть положение, программа развития образовательного учреждения, программа развития воспитательной системы класса и т. п. При этом предполагается непосредственное получение продукта со свойствами, соответствующими диапазону его возможного использования и функционального назначения.

Технологический уровень проектирования позволяет дать алгоритмы способов действий, должностные инструкции, организационные схемы управления, учебные планы, технологии, методики (технология построе-

ния ситуации личностно ориентированного воспитания, методика коллективного творческого дела).

Процессуальный уровень проектирования выводит проектную деятельность в реальный процесс, где необходим продукт, готовый к практическому применению, например: слайды, дидактические средства, методические рекомендации отдельных уроков или внеклассных дел, разработки учебных тем, технологии, методики, сценарии проведения праздников и др.

Формы педагогического проектирования

Классификации форм педагогического проектирования разнообразны и определяются в соответствии с заложенным параметром их характеристик. Например, это могут быть документы, в которых с разной степенью точности описывается создание и функционирование воспитательных систем, процессов или ситуаций. К формам педагогического проектирования относятся: концепция, модель, программа, план.

Концепция – форма проектирования, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов (концепция развития воспитательной системы образовательной организации). Концепция строится на результатах научных исследований. Назначение концепции – изложить теорию в конструктивной, прикладной форме. Таким образом, любая концепция включает в себя только те положения, идеи, взгляды, которые нужны для практического воплощения в той или иной системе, процессе, педагогической ситуации.

Структура концепции включает в себя общие теоретические представления о проектируемом процессе, его целях, принципах, содержании, методах, формах, а также о материально-техническом и учебно-методическом обеспечении как условиях достижения поставленных целей.

Любая педагогическая концепция процесса содержит описание следующих **компонентов**:

- обоснование актуальности проблемы;
- характеристика состояния объекта;
- цель его преобразования;
- формулировка гипотезы;
- задачи, направленные на достижение цели;
- ожидаемые результаты;
- методологические подходы;
- принципы, на которых будет базироваться образовательная деятельность;
- внешние и внутренние условия реализации концепции, ресурсы;
- основные направления реализации концепции в соответствии с поставленной целью;
- технологии, формы и методы работы;

- нормативно-правовая основа;
- материально-техническое обеспечение;
- механизмы реализации концепции;
- способы профилактики возможных негативных вызовов и сбоев в системе работы.

Модель предстает как аналог педагогического процесса, в котором отражаются его компоненты и взаимосвязи между ними. *Модель* (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) – искусственно созданный образец в виде схемы, описания, физических конструкций или формул, подобный исследуемому объекту (явлению) и отражающий или воспроизводящий в более простом виде структуру, свойства и отношения между элементами объекта (явления).

Модель может быть материальной (предметной) и идеальной. *Материальная модель* воспроизводит геометрические (в масштабе), физические, динамические, функциональные характеристики объекта (например, модель архитектурного сооружения, самолета). *Идеальная модель* – описательное или знаковое представление объекта, например математическая модель, физическая модель.

Моделирование широко используется в проектировании для представления и преобразования объектов, явлений или процессов, которых еще нет в реальности или которые по каким-то причинам недоступны. Модель позволяет оперировать с ними, определяя устойчивые свойства, выделять отдельные сущностные аспекты проектируемых объектов, явлений и процессов и подвергать их более скрупулезному логическому анализу [44].

В рамках проектирования модель дает возможность:

- создавать образы объектов или явлений;
- имитировать реальные процессы будущей деятельности;
- проигрывать, сравнивать и оценивать возможные результаты проектирования;
- делать обоснованный выбор одного из альтернативных вариантов решения проблем.

В круг проектных процедур входит создание моделей будущих объектов, процессов и явлений, поэтому моделирование считается частью проектирования, а модель – его формой.

Мониторинг – начальный этап моделирования образовательной системы. Он предваряет каждый этап целостного образовательного процесса, начиная с целеполагания и планирования и завершая его реализацией и оценкой. Мониторинг в педагогической деятельности широко представлен в литературе, поэтому коснемся здесь только его основных аспектов.

В воспитательном процессе рассматривают *три вида мониторинга*: 1) начальный; 2) корректирующий (текущий, промежуточный); 3) обобщающий (итоговый).

В деятельности классного руководителя выделяют *три ведущих аспекта мониторинга*:

1) изучение уровня социальных и личностных компетенций обучающегося (интеллектуально-познавательная, эмоционально-нравственная, практико-действенная сферы);

2) изучение коллектива и коллективных отношений;

3) изучение воспитательного процесса: целей и содержания воспитания, способов реализации целей и содержания воспитания, педагогического взаимодействия, результативности воспитательного процесса.

Мониторинг коллектива и коллективных отношений направлен на исследование:

- уровня общественного мнения;
- уровня самоуправления;
- уровня самообслуживания;
- способов общения;
- видов деятельности;
- характера взаимоотношений;
- характера целей.

Для корректной постановки целей воспитания личности школьника большое значение имеет *анализ динамики социальной ситуации развития учащихся* [35]:

- особенности отношений учащихся класса с окружающим их социумом, наиболее заметные изменения этих отношений, произошедшие за учебный год; факторы (условия) особенно повлиявшие на эти изменения;

- основные ценностные ориентации учащихся класса к людям, труду, учебе, школе, классу и т. д.;

- изменение круга наиболее значимых людей (референтного окружения) учащихся класса: кто для них является (становится) наиболее значимым; какова степень влияния ближайшего социального окружения (родителей, сверстников), занятий в кружках, секциях и других объединениях на процесс и результат социализации школьников;

- кто и что влияет в большей мере на развитие личности учащихся, формирование их личностных качеств, творческих (эмоциональных, интеллектуальных, физических, организаторских и т. д.) дарований и способностей;

- какую роль в социальном развитии школьников играет классное общество.

Важен и *анализ развития коллектива класса*:

- характеристика социально-психологического микроклимата в классе: какие факторы оказывают влияние на формирование этого климата;

- особенности нравственно-психологического климата в классе: характер взаимоотношений учащихся (тактичность, внимание и уважение друг к другу, взаимоотношения мальчиков и девочек, доброжелатель-

ность, коллективизм, отношения взаимной ответственности, заботы и т. д.);

- преобладающее отношение обучающихся к учителям в школе; доминирующий эмоциональный настрой учащихся, особенности общения в классном коллективе;

- ролевая и коммуникативная структуры класса, уровень развития коллективных взаимоотношений и коллективной творческой деятельности в нем, степень включенности учащихся в жизнедеятельность класса, в процесс планирования, организации и анализа совместной деятельности;

- развитие общественной активности учащихся (их инициативность, творчество, организованность, самостоятельность, участие в самоуправлении класса);

- изменения состава класса, произошедшие в течение года, индивидуальные особенности новых учащихся, их адаптация и интеграция в классном коллективе;

- особенности общественного мнения класса и его влияние на интересы и поведение учащихся (кто/что оказывает влияние на общественное мнение класса).

Анализ участия учащихся класса в жизнедеятельности школы предполагает исследование:

- основных мотивов участия учащихся класса в школьных мероприятиях, степень их заинтересованности, вовлеченность в жизнедеятельность школы, активность и результативность (для развития личности и обеспечения жизнедеятельности школы) участия членов классного коллектива в школьных делах;

- участия учащихся класса в школьном самоуправлении, организаторской деятельности, работе школьных кружков, секций, клубов и других объединений; влияние этой деятельности на воспитание и развитие личности учащихся.

На теоретическом и прикладном уровне мониторинг позволяет решать следующие задачи: что изучать, какими методами, как измерять состояние педагогического процесса и особенности учащихся, как фиксировать и использовать результаты для успешного достижения образовательных целей.

Программа является отражением концептуальных замыслов и главных путей их реализации. Это форма проектирования, выполняющая в первую очередь конструктивную (конструирующую) функцию, когда приоритетным становится выстраивание конкретных действий, направленных на достижение намеченного облика предмета проектирования. В структуру программы входят сведения о целях, предполагаемом продукте, средствах его получения, а также об объектах преобразования и процедурах управленческой деятельности в рамках проектирования.

К числу наиболее распространенных в учреждениях образования т и п о в программ относятся:

- образовательная программа;

- учебная программа;
- программа деятельности (руководителя, педагога, детского коллектива, подразделения, учреждения) на год;
- программа развития (подразделения, учреждения, объединения, коллектива) на год и более;
- программы деятельности по конкретным направлениям (программа работы с кадрами, программа исследовательской деятельности, воспитательной деятельности и т. д.).

Программы всех типов следует отличать от планов. Предназначение плана – упорядочить педагогическую деятельность, обеспечить выполнение таких требований к педагогическому процессу, как планомерность и систематичность, управляемость и преемственность результатов.

План – документ, в котором указан перечень дел (мероприятий), порядок и место их проведения. Планы в проектировании деятельности школы используются очень широко. Каждый из них имеет свое назначение и структуру. Однако любой план содержит описание цели, формулировку конкретных задач в соответствии с временным промежутком и систему действий, направленных на достижение цели как планируемого результата. Причем план воспитательной работы будет являться проектом, а план классного часа, например, его конструктором.

План дает содержательные ориентиры деятельности, определяет ее порядок, объем, временные границы. Независимо от типа и вида, времени и содержания деятельности план выполняет определенные функции:

1) *направляющую*, которая определяет сферу деятельности; план отражает содержательные границы работы, указывает предмет, конкретные направления и виды педагогической деятельности;

2) *прогнозирующую*; план не призван детально излагать желаемый результат, однако он косвенно отражает замысел, представляет результаты через конкретные действия;

3) *координирующую*, или организаторскую (она может быть основной функцией плана); план, с одной стороны, отражает то, каким образом, какими средствами деятельность организуется и кто является ее субъектом и объектом, а с другой стороны, указывает порядок деятельности, ее взаимосвязь с другими видами, определяет место и время, т. е. содержит ответы на вопросы: кто, что, когда и где должен делать;

4) *контрольную* (фиксирующую выполнение задач); во-первых, педагог, пользуясь планом, может контролировать реализацию поставленных целей; во-вторых, по окончании работы легко проверить, насколько план соответствовал действительности. В этом смысле качество плана в определенной мере свидетельствует о профессиональной компетентности педагога;

5) *репродуктивную* (воспроизводящую); через любой промежуток времени по плану можно восстановить содержание и объем выполненной работы.

Планирование – научно и практически обоснованное определение целей, выявление задач, сроков, темпов и пропорций развития того или иного явления, его реализации и претворения в интересах общества [51]. Это основа практики управления классным коллективом. *Планирование* можно определить как деятельность классного руководителя по оптимальному выбору реальных целей, составление программ их достижения посредством совокупности способов, средств и воздействий, направленных на перевод класса в новое качественное состояние.

Планирование как особый вид управленческой деятельности предполагает обязательное осуществление следующих основных **о п е р а ц и й**:

- аналитическое обоснование содержания деятельности за предшествующий период и выявление педагогических проблем;
- формулировка целей и задач;
- подбор системы мер, обеспечивающих достижение целей и задач;
- определение сроков и исполнителей.

План образовательной деятельности любого уровня: школы, класса, отдельного обучающегося – должен соответствовать следующим требованиям:

- целеустремленности;
- разнообразия содержания, форм, методов;
- преемственности, систематичности и последовательности;
- реальности, конкретности;
- направленности на развитие самоуправления обучающихся;
- соответствия возрастным особенностям обучающихся;
- системного подхода в реализации деятельности;
- единства воспитательных воздействий субъектов образовательной деятельности;
- согласованности с планом деятельности образовательной организации.

Рассмотрим **технология планирования на примере подготовки плана воспитательной работы классного руководителя**. Планированию предшествуют определенные шаги.

Шаг 1. Организовать коллективный анализ воспитательной системы класса (параметры анализа должны быть разработаны заранее).

Шаг 2. На основе результатов анализа определить цели и задачи развития воспитательной системы класса в соответствии с потребностями субъектов образовательной деятельности и спецификой социальной ситуации.

Шаг 3. Определить желаемые эффекты, которые будут достигнуты в результате реализации поставленных задач.

Шаг 4. Ознакомиться с внешней информацией, т. е. изучить нормативно-правовые документы, отражающие проблемы воспитания, научно-педагогическую литературу по актуальным проблемам воспитания и методике планирования воспитательной деятельности, календарь знаменательных дат, а также определить внешние воспитательные ресурсы.

Шаг 5. Ознакомиться с внутренней информацией: программой развития воспитательной системы школы, перспективным планом воспитательной деятельности образовательного учреждения, результатами диагностики воспитанности учащихся класса, а также определить внутренние воспитательные ресурсы.

Шаг 6. Наметить перечень дел и мероприятий для решения поставленных задач, который будет являться проектом плана воспитательной деятельности (коллективное планирование).

Шаг 7. Указать возможные риски в реализации воспитательных задач и предусмотреть систему превентивных мер; обеспечить возможность коррекции плана.

Шаг 8. Скоординировать намеченные мероприятия по срокам и исполнителям.

Шаг 9. Определить форму представления плана.

Шаг 10. Оформить план воспитательной деятельности.

Подготовка плана – совместная деятельность педагога и обучающихся, в которую включаются и родители. Этот процесс предполагает использование интерактивных воспитательных технологий, к которым относятся: различные виды дискуссии, организационно-деятельностные игры, тимбилдинг и т. д. Например: классный час «Перспективы нашей жизни», организационно-деятельностные игры «Прогноз» и «Конверт предложений».

После координации дел и мероприятий (шаг 8) классный руководитель составляет план воспитательной работы (шаги 9–10). Можно предложить следующие разделы плана [37]:

1. Характеристика класса (на диагностической основе).
2. Воспитательные цели и задачи (исходя из анализа воспитательной работы за предшествующий период и характеристики класса; они должны быть конкретными, реально осуществимыми).
3. Формы и методы работы (план).
4. Индивидуальная работа (проектирование дальнейшего развития отдельных обучающихся).

Характеристика класса может быть представлена следующим образом.

1. *Общие сведения о коллективе и история его формирования.*

Численность учащихся, из них мальчиков и девочек, возрастной состав, когда сформировался коллектив, были ли слияния с другими коллективами, смена классных руководителей, число вновь прибывших учеников и др.

2. *Учебная деятельность.*

Общая характеристика успеваемости и дисциплины, положительные и отрицательные моменты в учебной работе, отношение к ним актива класса и всего коллектива.

3. *Результаты диагностики уровня воспитанности обучающихся.*

Интересы, коммуникативные и организаторские умения, направленность личности.

4. *Социальная направленность деятельности коллектива (социальное единство – СОЕ).*

4.1. Наличие общей цели деятельности, широта и устойчивость интересов.

4.2. Лидеры и актив класса: характеристика (их направленность личности, инициативность, самостоятельность, требовательность к себе и другим, авторитет среди членов коллектива, на чем он основан, и др.); механизм избрания, по каким качествам, наличие в коллективе неформальных лидеров, их влияние на коллектив, взаимодействие с активом класса и др.

4.3. Наличие отверженных в коллективе, возможные причины.

4.4. Характер взаимоотношений внутри класса и с другими классными коллективами: стремление к общению, коллективному труду.

5. *Организационное и ролевое единство (ОРЕ).*

5.1. Наличие органов самоуправления, их действенность.

5.2. Сплоченность (ценностно-ориентационное единство) коллектива: степень единства мнений при решении разнообразных вопросов, единства действий в совместной деятельности, характер решения вопросов взаимопомощи, отношение к ошибкам, влияние неудач на взаимодействие.

5.3. Характер принятия групповых решений: быстрота и легкость в согласовании действий, умение прислушаться к мнению других.

5.4. Способность самостоятельно поставить групповые цели, выбрать способ действия, довести дело до конца, изменить в зависимости от ситуации и условий цели и способ действий и др.

5.5. Наличие и взаимодействие микрогрупп.

6. *Эмоциональное единство.*

6.1. Психологический климат и настроение коллектива.

6.2. Характер реагирования на неудачи всего коллектива и отдельных его членов; отношение к негативным проявлениям членов коллектива;

6.3. Отношение к критике и самокритике в коллективе.

7. *Традиции класса.*

Наличие традиций и степень устойчивости.

Составленная таким образом на диагностической основе характеристика класса позволяет классному руководителю определить цели и задачи воспитательного процесса как весьма конкретные, обоснованные и реально измеряемые [45].

В заключение следует отметить, что план может стать рабочим документом лишь при наличии удобной для пользования формы.

Наиболее рациональным и наглядным, по мнению педагогов-практиков, является *графическое планирование*, когда все цели, задачи, совокупность способов, средств и воздействий представляются наглядно на нескольких листах. При этом желательно выделить:

- традиционные дела учебного года, характеризующие специфику деятельности и каждого календарного месяца (годовая циклограмма);
- школьные традиции и традиции класса;

- новые дела и формы организации воспитательной деятельности, соответствующие новым целям и задачам;
- индивидуальную деятельность с обучающимися, требующими особого внимания, а также семьями, нуждающимися в особой педагогической поддержке.

В плане (программе) реализации проекта отражаются контуры того пути, который должен быть пройден его участниками. Однако проектная деятельность предполагает постоянную коррекцию действий на основе обратной связи, сопоставления первоначального замысла и промежуточных результатов реального продвижения к цели.

Для осуществления планирования необходимы разбивка на операции всей проектной процедуры и рассмотрение возможностей комплексного (методологического, теоретического, технологического, программно-методического, кадрового, ресурсного) обеспечения по каждому из этапов.

Природа проектной деятельности требует определенных форм ее нормирования. Одной из таких форм и является планирование. Оно предполагает мысленную разбивку всей проектной процедуры на отдельные этапы и рассмотрение возможностей комплексного – методологического, теоретического, технологического, программно-методического, кадрового, ресурсного – обеспечения каждого из них. При этом могут быть использованы самые разные, жесткие и гибкие, схемы регламентации проектных действий и установления обратной связи. По мере развертывания во времени и в пространстве логики проектной деятельности первоначальный замысел будет постоянно конкретизироваться на уровне образа цели и образа результата. В соответствии с этим уточняется план совместных действий, задающий структуру педагогического проектирования.

1.2. Проектирование индивидуальной образовательной траектории обучающегося

Задачи современной школы направлены на развитие личности и поддержку индивидуальности ученика. Один из путей решения этой проблемы – *индивидуализация образовательного процесса*, т. е. создание системы многоуровневой (в том числе разноуровневой) подготовки обучающихся, учитывающей их индивидуальные особенности и позволяющей избежать уравниловки, предоставляющей каждому возможность максимально реализовать собственный ресурс, раскрыть собственный потенциал и способности. Одной из форм индивидуализации образования является индивидуальная образовательная траектория.

Индивидуальная образовательная траектория – персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом

деятельности [51]. Это путь образовательной деятельности обучающегося с учетом его интересов и образовательного запроса, фиксирующий его образовательные цели и результаты.

Индивидуальная образовательная траектория позволяет сделать выбор способов обучения, содержания, форм и темпа образования, которые наиболее соответствуют потребностям и интересам школьника, исходя из его психофизиологических и личностных особенностей. Она дает возможность осознания полученных результатов и осуществления самостоятельной оценки и корректировки собственной деятельности, развивает ответственность, способность к самоанализу и самопланированию.

Основные характеристики индивидуальной образовательной траектории

Индивидуальная – не означает только «один на один» с педагогом. Важно подобрать такой учебный материал, организовать такие формы взаимодействия, которые будут развивать личную инициативу, обеспечивать проявление и становление индивидуальности.

Образовательная – значит способствующая формированию знаний, умений, пониманию мира и себя в этом мире.

Траектория – это след от движения, накопление различного учебного, социального и образовательного опыта.

В основе построения индивидуальной образовательной траектории лежат четыре важнейших процесса: 1) прогнозирование, 2) проектирование, 3) конструирование и 4) оценка эффективности реализации.

Этапы реализации индивидуальной образовательной траектории

1. Создание индивидуального социально-образовательного пространства в образовательной организации, удовлетворяющего запросы обучающихся в выборе социокультурных практик.

2. Активизация познавательной и преобразовательной активности обучающегося (мотивация к индивидуальной образовательной деятельности).

3. Диагностика уровня развития способностей обучающегося и его индивидуальных возможностей, интересов, особенностей, задатков и склонностей (диагностический этап). По результатам работы составляется карта индивидуального социально-психологического развития ребенка.

4. Разработка индивидуального образовательного маршрута и технологий его реализации.

5. Оценка эффективности реализации индивидуальной образовательной траектории обучающегося (степень сформированности личностных, предметных и метапредметных компетенций; успешность социализации и профессионального самоопределения).

В наиболее общем виде выделяют три типа траекторий, отражающих ведущую направленность обучающегося:

1) *траектория адаптивного типа* требует использования образования для подготовки школьника к современной социоэкономической и культурной ситуации;

2) *траектория развивающей направленности* характеризуется широким развитием возможностей, способностей и всего творческого потенциала человека, получающего образование;

3) *траектория созидательной направленности* включает в себя не только развитие особенностей и возможностей, но и целенаправленное их использование для преобразования, построения себя, собственного образования, карьеры, жизни.

Основная задача педагога – создать вариативную образовательную среду, предложить обучающемуся спектр возможностей и помочь ему сделать выбор траектории развития. Наиболее важными при этом будут такие показатели образовательной среды, как насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способы организации).

При движении вперед обучающийся должен иметь возможность выбора содержания учебного материала, комплекса умений, которыми будет стремиться обладать, он сам определяет уровень их освоения, форму учебной работы, темп продвижения. Вполне очевидно, что данная задача может быть решена школьником только в случае квалифицированной психолого-педагогической поддержки со стороны педагогов. Специфика образовательной траектории ребенка обусловлена исходным уровнем сформированности образовательных компетенций, особенностью его социально-образовательных целей и задач, образовательным ресурсом и мотивацией к его реализации.

Основные элементы создания траектории

Ориентиры – определение предполагаемого конечного результата деятельности обучающихся и педагогов как цели реализации образования; формулировка целей.

Программа – инновационная (творческая) сущность индивидуальной образовательной деятельности, основными компонентами которой являются: смысл, цели, задачи, темп, формы и методы обучения, личностное содержание образования, система контроля и оценки результатов, возможные риски и механизмы их профилактики.

Образовательная среда – естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение обучающегося, включающее в себя различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать его продуктивную деятельность.

Импульс – запуск механизма «самодвижения» ученика и педагога (родителя, взрослого) – мотивация, что связано с осмыслением деятельности, самопознанием, ценностными ориентациями и самоуправлением.

Рефлексивное осмысление – становление «индивидуальной образовательной истории» как суммы значимых «внутренних приращений», необходимых для непрерывного образовательного движения.

Портфолио – сумма «образовательных продуктов» обучающегося, создание которых возможно через выявление и развитие индивидуальных ресурсов и потенциалов.

Первоначально в образовательной траектории описываются *варианты индивидуального продвижения* обучающегося:

- обязательные учебные занятия;
- занятия по выбору (элективные курсы), ориентированные на расширение, углубление знаний, отработку умений, приобретение практического, в том числе социального, опыта;
- самостоятельную работу: проектную деятельность, дополнительное образование, занятость во внеурочной деятельности.

На основе анализа имеющихся вариантов обучающийся совместно с учителем и родителями формирует *индивидуальную учебную программу* на четверть, полугодие, учебный год. Программа содержит:

1. Цель обучения (учитывает интересы, возможности, способности ребенка).

2. Обязательный компонент (учебные предметы).

3. Занятия по выбору школьника (элективные курсы).

4. Направление свободной образовательной деятельности.

5. Участие в проектной деятельности.

6. Участие в различных формах дополнительного образования.

7. Занятость во внеурочной деятельности.

8. Формы отчета о динамике достижений, характере возможных затруднений.

9. Основные элементы индивидуальной образовательной деятельности ученика:

- определение смысла деятельности;
- постановка личной цели;
- формирование плана деятельности;
- реализация плана;
- рефлексия, оценка деятельности;
- корректировка или переоценка целей и соответственно маршрута движения.

Оформление замысла учебной программы может быть представлено следующим образом:

1. Цель моего образования в школе.

2. Цель моего образования на данном этапе.

3. Что я делаю, потому что мне интересно (выбираю).

4. Что бы я хотел делать (заказываю).

5. Что я делаю, потому что это необходимо (исполняю норму).

6. Какие проблемы я вижу в достижении своей цели.

7. Какие способы и формы образования я буду использовать для решения проблем.

При формировании и реализации индивидуальной образовательной траектории меняется роль педагогов. На первый план выходит задача педагогической поддержки и педагогического сопровождения обучающегося

сы в достижении его образовательных целей. Актуальной сегодня становится роль *тьютора* – педагога, осуществляющего общее руководство самостоятельной работой обучающихся по реализации целей в соответствии с разработанной индивидуальной образовательной траекторией.

1.3. Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающегося

Основная идея обновления образования состоит в том, что оно должно стать индивидуализированным, функциональным и эффективным. Одним из способов реализации задачи индивидуализации образовательного процесса в данном контексте является разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) определяется как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (Е. А. Александрова, Н. А. Лабунская, А. П. Тряпицына, Ю. Ф. Тимофеева и др.) [4; 20].

ИОМ представляет собой индивидуальный способ реализации личностного потенциала ребенка. Это структурированная программа действий ученика на некотором фиксированном этапе обучения. Основой ИОМ служит самоопределение учащегося в выборе своих собственных образовательных целей и путей их достижения, а также готовность к самоанализу уровня своих достижений, динамики их приращений.

ИОМ обучающегося – современная эффективная форма достижения образовательных результатов и механизм их оценивания. Как специфический метод индивидуального образования, он помогает ликвидировать пробелы в знаниях, умениях, навыках обучающихся, овладеть ключевыми образовательными технологиями, осуществить психолого-педагогическую поддержку ребенка, а значит, повысить уровень не только учебной мотивации, но и мотивации личностного самосовершенствования.

Обеспечение в школе реализации ИОМ обучающихся – попытка решения проблемы развития личности, ее готовности к выбору, определению цели и смысла жизни через содержание образования, попытка увидеть образовательный процесс с позиции ученика.

ИОМ определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

Развитие школьника может осуществляться по нескольким образовательным маршрутам, которые реализуются одновременно или последовательно. Отсюда вытекает основная задача педагога – предложить учаще-

муся спектр различных (альтернативных) возможностей и помочь ему сделать выбор.

Выбор того или иного ИОМ определяется комплексом факторов, включающих в себя ресурсы различного уровня:

- особенности, интересы и потребности самого обучающегося и его родителей в достижении необходимого образовательного результата;
- возможности школы в удовлетворении образовательных потребностей обучающихся (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические, социальные, нормативно-правовые и прочие ресурсы).

Структура ИОМ

Логическая структура проектирования ИОМ включает в себя следующие этапы:

- 1) постановка образовательной цели (индивидуальный выбор цели, в том числе предпрофильной подготовки);
- 2) самоанализ, рефлексия (осознание и соотнесение индивидуальных потребностей с внешними требованиями, например требованиями профиля обучения, анализ своих возможностей, ресурсов);
- 3) выбор пути (вариантов) реализации поставленной цели;
- 4) конкретизация цели (выбор курсов, факультативов, секций, студий, кружков, индивидуальных форм работы, в том числе самостоятельной);
- 4) оформление маршрутного листа.

Компоненты структуры ИОМ:

- целевой (определение конечного результата – *зачем*);
- содержательный (обоснование отбора содержания – *с помощью чего*);
- технологический (*как, каким образом*);
- организационно-педагогический (*в каких условиях*);
- результативный (*как проверить достижение промежуточных и конечного результатов*).

Можно выделить три составляющие структуры ИОМ, которые определяют специфику временных рамок маршрута, особенность его содержания, процедуры оценивания и контроля уровня достижений, механизмы коррекции маршрута. Условно назовем их временная, содержательная и контролирующая структуры.

Временная структура ИОМ

1. Указывается отрезок школьного времени, покрываемый ИОМ, например одно полугодие обучения или полностью учебный год (или класс, если сроки обучения в том или ином классе продлены обучающемуся по состоянию здоровья; в соответствии с его особыми образовательными потребностями). Выбираемый временной промежуток, как правило, должен состоять из одного или нескольких целых полугодий обучения в школе.

2. Фиксируется общий срок выполнения. Он может совпадать с выбранным отрезком школьного обучения, но может и отличаться от него, если программа индивидуального обучения предполагает ускоренный или

замедленный темп образования и развития ученика, учитывает внешние обстоятельства его жизни (длительные поездки, участие в соревнованиях, профессиональное обучение и т. п.).

3. Составляется временной график выполнения учебных модулей по неделям с указанием контрольных точек – сроков представления заданий, контрольных срезов, зачетов и т. п.

Содержательная структура ИОМ

Она основана на выборе учебных модулей, включаемых в образовательный маршрут.

1. Фиксируются *обязательные модули*, т. е. модули, предполагающие учебные занятия, входящие в инвариантную часть образования.

2. Определяются *модули по выбору ученика*, входящие в обязательную для выполнения часть ИОМ.

3. Выбираются *факультативные модули*, в том числе *адаптационные в соответствии с потребностями обучающегося*.

Эта структура соответствует трем общепринятым видам занятий – обязательным занятиям, составляющим инвариантную часть образования, обязательным занятиям по выбору учащегося и факультативным занятиям.

Соотношение между тремя видами учебных занятий (тремя видами образовательных модулей) определяется стандартным образом. Каждый модуль при его построении обладает определенной суммой баллов – количеством часов учебной программы, покрываемых модулем (оно, разумеется, может не совпадать с объемом времени, отводимым индивидуальным учебным планом на выполнение модуля). С другой стороны, выбранный общий учебный план регламентирует распределение часов (в расчете на полугодие) между тремя видами учебных занятий. Тем самым суммы баллов, приписанных модулям трех различных видов, должны укладываться в рамки распределения, предписанного общим учебным планом.

Контролирующая структура ИОМ

В нее входят контрольные точки оценивания деятельности обучающегося в рамках выбранного ИОМ. Это может быть:

1) текущий контроль, подразумевающий выдачу учебных заданий, регулярные встречи с тьютором (классным руководителем, учителем-предметником), посещение консультаций и т. п.;

2) отчетность по выполнению учебных модулей, определение приращений.

3) итоговая аттестация достижений.

Все три структуры ИОМ могут быть отражены в одном документе – *временном графике*.

Методика построения ИОМ

Универсального рецепта создания ИОМ в настоящий момент нет. Наиболее эффективно продвижение в ИОМ, которое строится по следующим жизненно важным линиям:

- линия личностного роста;

- линия знаний (образовательной);
- линия профессионального самоопределения.

При проектировании ИОМ необходимо учитывать следующее:

- степень усвоения обучающимися предшествующего материала, опыта, в том числе и социально-коммуникативного;
- индивидуальный темп, скорость продвижения учащихся в обучении;
- степень сформированности социальных и познавательных мотивов;
- степень сформированности уровня учебной деятельности;
- индивидуально-типологические особенности учащихся (темперамент, характер, особенности эмоционально-волевой сферы, в том числе обусловленные особыми образовательными потребностями и др.).

Разработка ИОМ

Разработка ИОМ проводится поэтапно с учетом индивидуальных особенностей обучающегося.

Этапы разработки ИОМ

1. *Диагностика уровня сформированности личностных, предметных и метапредметных компетенций обучающихся.*

Диагностика образовательных потребностей и мотивов, предпочитаемых видов деятельности, начального уровня количества и качества представлений, знаний и умений, особенностей нервной системы и стилей переработки информации и т. д.

2. *Целеполагание и определение первостепенных задач.*

Исходя из результатов диагностики, педагог совместно с воспитанником и его родителями определяет цели и задачи маршрута, выстраивает систему общих рекомендаций, включающих в себя:

- содержание, подлежащее усвоению;
- виды деятельности по усвоению содержания;
- формы контроля и самоконтроля [52].

Важно определить личное отношение учащегося к предстоящей к освоению образовательной теме, области или сфере деятельности. Каждый ребенок выстраивает свой индивидуальный образ результата, цели (то, как он ее видит в идеале; затем в дальнейшем происходит достраивание этого идеала):

- определение индивидуальных целей;
- отношение к выделенным проблемам;
- определение перспектив своей деятельности, прогнозирование своей успешности и т. д.

Нужно быть готовым к тому, что в процессе обучения приоритеты ребенка могут измениться. ИОМ должен предполагать возможность коррекции содержания и форм его освоения.

3. *Определение срока реализации ИОМ.*

В индивидуальном порядке по согласованию с родителями и ребенком срок действия маршрута определяется в соответствии с поставленными це-

лями и задачами, потребностями учащегося (приложения 3–6). В сельской местности, в условиях сложного социального контекста, если нет возможности посещать учреждения дополнительного образования, необходимо четко планировать дополнительные занятия не в ущерб базовой программе.

Этот этап может оказаться довольно сложным, так как подавляющее большинство обучающихся не отказываются от традиционной формы обучения и ИОМ осуществляется параллельно с получением базового образования или занятиями в профильных группах.

4. Программирование индивидуальной образовательной деятельности.

Обучающийся с помощью педагога и родителей выступает в роли организатора своего образования. Это предполагает формулировку цели, отбор тематики, описание конечных образовательных продуктов и форм их представления, составление плана работы, отбор средств и способов деятельности, выстраивание системы контроля и оценки деятельности. Этот этап предусматривает участие родителей в разработке маршрута, определении целей в совместной деятельности со своим ребенком. Создается индивидуальная программа обучения на определенный период (занятие, тема, раздел, курс), разрабатывается *индивидуальный образовательный план*. Структура индивидуального образовательного плана представлена в Приложении 7.

Результаты проектирования ученик заносит в бланк ИОМ. Различные варианты оформления ИОМ представлены в приложениях 4–6.

Корректировка ИОМ

В ходе выполнения ИОМ может возникнуть необходимость его корректировки. Коррекция ИОМ учащегося осуществляется педагогическим консилиумом на основе рекомендаций педагогов и психологов с согласия родителей и обучающегося. Она производится тьютором (классным руководителем) и доводится до сведения администрации школы и родителей. В случае, когда корректировка затрагивает существенные черты образовательного маршрута (отказ от выполнения модулей, затрагивающих инвариантную часть образования, существенное перераспределение учебного времени и т. п.), она должна утверждаться администрацией школы и согласовываться с родителями.

Эффективность разработки ИОМ зависит от ряда условий:

- осознание всеми участниками педагогического процесса необходимости и значимости ИОМ как одного из способов самоопределения, самореализации, приобретения позитивного социального опыта в условиях поликультурной окружающей среды; способа проверки правильности выбора образовательных ориентиров и форм их достижения, а также выбора профилирующего направления дальнейшего образования;
- осуществление психолого-педагогического сопровождения и информационно-поддержки процесса разработки ИОМ обучающимися;
- активное включение школьников в деятельность по созданию собственного ИОМ;
- создание условий для развития рефлексии как основы коррекции ИОМ.

Средствами реализации названных условий могут быть специально организованные занятия по самопознанию, обучению школьников и родителей методам выбора и способам разработки маршрута. В ходе этих занятий необходимо довести до учащихся и их семей следующую информацию:

- предельно допустимые нормы учебной нагрузки;
- учебный план школы – набор учебных предметов, составляющих инвариантную часть, предметы регионального (историческое краеведение, перечень курсов по выбору) и школьного компонента;
- особенности изучения тех или иных предметов (курсов по выбору); необходимость соблюдения баланса между предметно-ориентированными и ориентационными курсами;
- перечень дополнительных образовательных услуг, которые могут быть интересны обучающимся, включая адаптационные образовательные программы для обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП);
- варианты расчета учебной нагрузки;
- правила заполнения бланка;
- возможности и правила внесения изменений в ИОМ.

Эта работа может проводиться как в рамках внеклассной деятельности, например на классных часах, так и в условиях специального информационно-ориентационного курса. При проведении данной работы целесообразно использовать активные методы и формы деятельности (имитационные и организационно-деловые игры, коллективная рефлексия, «бортовой журнал», дневник и др.).

Выбор ИОМ

Выбор учащимися специфики маршрута может осуществляться в трех плоскостях:

- 1) осмысление дальнейшего пути получения образования, в том числе и профессионального (*кем быть? каким быть? что изучать? как? где? зачем?*);
- 2) совершенствование в избранной сфере деятельности (например, более глубокое освоение предмета, приобретение социальных навыков, развитие коммуникативных способностей, умений самопрезентации и т. п.);
- 3) повышение функциональной грамотности в той или иной сфере (по предмету).

Выбор ИОМ основывается на согласовании предложений всех заинтересованных сторон (обучающийся, родители, педагоги, психологи) и определяется уровнем готовности обучающегося к работе в соответствии с данным образовательным маршрутом, при этом учитываются следующие факторы:

- здоровье и психическое состояние школьника;
- образовательная база;

- потребности обучающегося;
- личностные качества, особенности характера ребенка (умение работать в команде и индивидуально, уровень развития познавательной сферы, социальная активность, мотивированность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, ответственность, способность к самооценке и т. д.);
- возраст;
- социальный запрос (пожелания родителей в выборе направления обучения).

Реализация индивидуальной и общей образовательных программ

Рассмотрим более подробно деятельность по одновременной реализации индивидуальных образовательных программ обучающихся и общей образовательной программы. Реализация намеченной программы в соответствии с основными элементами деятельности: цели – план – деятельность – рефлексия – сопоставление полученных продуктов с целями – самооценка. Роль педагога заключается в том, чтобы направить, помочь задать алгоритм индивидуальной деятельности учащегося, определить соответствующие способы деятельности и средства работы, выделить критерии анализа работы, научить рецензировать, оценивать свою деятельность.

Интеграция с другими специалистами

Разработчик маршрута, проанализировав результаты диагностики и исходя из содержания учебно-тематического плана, решает, нужно ли для достижения поставленной цели привлечь к работе с данным обучающимся других специалистов.

Демонстрация личных образовательных продуктов и их коллективное обсуждение

Педагог демонстрирует «идеальные продукты» по данному направлению. Организуется работа по выявлению проблем в окружении, элементы которых получены обучающимися в собственной деятельности. Это осуществляется через взаимодействие: педагог – обучающийся; обучающийся – другие обучающиеся. Способы демонстрации результатов: показ достижений, персональная выставка, презентация – портфолио достижений. Вполне очевидно, что данная деятельность реализуется по желанию обучающегося.

Рефлексивно-оценочная деятельность обучающегося

Выявление индивидуальных и общих образовательных продуктов деятельности, фиксирование видов и способов деятельности. Полученные результаты деятельности сопоставляются с целями образовательной деятельности ребенка [52].

Каждый обучающийся оценивает свою деятельность и конечный продукт, уровень личных и личностных изменений. После самооценки и оценки создаются условия для коррекции и планирования дальнейшей коллективной и индивидуальной деятельности.

Способ оценки и самооценки успехов выбирает педагог совместно с ребенком. Можно проводить оценку успехов на каждом этапе освоения маршрута по разработанной карте достижений. Самооценку воспитанник может провести по диагностическим опросникам самоанализа, в ходе беседы, при обсуждении итогов. Возможно использование следующих примерных вопросов:

1. Какие цели я ставил перед собой в начале учебного года? (*Чего я хотел добиться?*)

2. Какие действия я спланировал для достижения поставленной цели? (*Что я должен сделать?*)

3. Удалось ли мне реализовать задуманное? (*Что я сделал для достижения цели?*)

4. Какова эффективность моих действий? (*Чему научился и что еще необходимо сделать?*)

Результаты достигнутого определяются по следующим показателям (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Показатели достижения планируемых результатов

Критерий	Показатели	Итоговый показатель прогрессивного развития
Соответствие образовательным стандартам	Результаты итоговой и текущей аттестации. Успеваемость. Участие в интеллектуальных марафонах, предметных олимпиадах, конкурсах и т. п. Проектная деятельность. Исследовательская деятельность. Участие в социальных проектах. Достижения в сферах внеурочной занятости	Результаты стабильные или растут
Удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса	Динамика удовлетворенности обучающихся, родителей, педагогов	Рост удовлетворенности
Рост достижений	Динамика достижений ученика	Положительная динамика, ярко выражен рост личностных достижений (портфолио)
Прогнозируемый результат		
Фактический результат		
Примечание		

Наибольшую сложность для обучающихся в работе по ИОМ представляет *развитие их оценочной компетентности*. Важно создать условия для того, чтобы школьники были экспертами собственной деятельности и осмысливали процедуры экспертизы как важное средство управления ИОМ. Это связано с развитием рефлексивных способностей обучающегося, критического мышления, волевой саморегуляцией, формированием положительной мотивации к самоанализу собственной деятельности, поиску причин своих затруднений и ресурса их разрешения.

Предмет экспертизы не должен исчерпываться конечным продуктом деятельности в условиях ИОМ. Школьнику *в процессе самоэкспертизы* необходимо *оценить все приращения в формировании образовательных компетенций*:

- в получении и критическом осмыслении новых знаний;
- в работе с разнообразными источниками информации;
- в сотрудничестве с партнерами; в организации своего рабочего пространства и времени; в оценке полученных результатов;
- в формировании образовательных результатов на всех уровнях (предметный, метапредметный и личностный);
- в понимании смысла состоявшегося ИОМ как значимого события.

Завершением работы по разработке и реализации ИОМ может стать портфолио как одна из основных форм оценивания достижений человека.

Портфолио как основа ИОМ

В рамках новой образовательной парадигмы ведется разработка и внедрение инновационных технологий обучения, направленных на развитие специальных и ключевых компетенций выпускников. Одним из способов оценивания компетентности обучающихся является портфолио. Данную технологию можно использовать как основу индивидуального маршрута обучения. Она дает обучающемуся возможность работать в собственном темпе. Портфолио нужно для развития навыков рефлексивной деятельности, а также для формирования умения учиться: ставить цели, планировать и организовывать собственную образовательную деятельность. Портфолио направлено и на развитие одной из важных компетенций личности – компетенции самосовершенствования. Портфолио позволяет учитывать и оценивать результаты, достигнутые обучающимся в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной и др., оно дополняет традиционные средства контроля образовательных результатов.

Функции портфолио. Во-первых, это набор материалов, которые обучающийся собирает по ходу работы над модулем, проектом, учебным исследованием, при подготовке к экзамену, а также своеобразная копилка достижений – грамот, сертификатов, отзывов и т. п. Во-вторых, кроме накопительной портфолио выполняет модульную функцию, отражая дина-

мику развития обучающегося, результатов достижения цели обучения, его самореализацию, а также демонстрируя стиль учения и показывая особенности его общей культуры, интеллекта, развития познавательных способностей, рефлексивных качеств, прогностических умений. В-третьих, портфолио помогает осуществлять рефлексии собственной социально-образовательной (и преобразовательной) деятельности, самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи между предыдущими и новыми знаниями, умениями, навыками, в том числе навыками конструктивных коммуникаций в условиях нестабильной, постоянно изменяющейся поликультурной среды.

Конечная цель портфолио заключается в доказательстве результата обучения и правильности выбора механизмов его достижения. Основным смыслом портфолио – показать все, на что ты способен (в том числе способность к самопроектированию, самодостижению, самоконтролю и самокоррекции).

В зависимости от содержания и целевой направленности можно выделить следующие **виды портфолио**:

- **портфолио достижений** (результаты работы обучающегося по конкретному модулю, теме учебного материала);
- **рефлексивный вид портфолио** (материалы по оценке/самооценке достижения целей, особенностей хода и качества результатов учебной работы; а также по анализу особенностей работы с различными источниками информации);
- **проблемно-ориентированный вид портфолио** (все материалы, отражающие цели, процесс и результат решения какой-либо конкретной проблемы);
- **тематический вид портфолио** (материалы, отражающие работу в рамках той или иной темы или модуля).

Тематический вид портфолио является наиболее приемлемым, так как работа над ним не растянута во времени, что позволяет сохранить интерес к ней и поддержать познавательную активность на достаточно высоком уровне.

Алгоритм запуска портфолио в общем виде может быть представлен следующим образом. Начинать работу следует с мотивации: каждому должно быть понятно, зачем нужен портфолио, что он позволит ему получить. Затем выбирается вид портфолио, устанавливаются сроки сдачи и время работы над портфолио: на занятиях, во время самостоятельной работы или домашней подготовки. Определяется общее количество рубрик, из них часть – обязательные, часть – по выбору. Критерии оценки можно вынести на обсуждение, однако некоторые критерии, такие как наличие всех обязательных рубрик, аккуратность выполнения работы и т. п., являются обязательными и не подлежащими обсуждению.

Каков бы ни был вид портфолио, он представляет собой набор материалов, структурированных определенным образом. В разделе «Порт-

рет» школьники представляют себя любым доступным способом: размещают фотографии, резюме, эссе и др. Раздел «Мои достижения» содержит работы, демонстрирующие успехи обучающегося, его прогресс в обучении. Это могут быть результаты контрольных и самостоятельных работ, отзывы учителей, руководителей кружков и секций, сертификаты, грамоты научно-практических конференций, олимпиад, конкурсов и др. Приветствуется наличие рефлексивного комментария к каждому материалу раздела. Важно использовать модель портфолио, которая наряду с блоком, обеспечивающим достижение образовательного стандарта, включает в себя рубрики, *содержащие индивидуально значимую информацию*. Такая модель портфолио состоит из обязательной и вариативной частей. Сюда заносятся и личные достижения обучающегося, связанные с реализацией задач, результаты которых не могут быть оценены широким сообществом, а являются предметом оценивания его семьи или его самого. Особо это касается портфолио школьников, имеющих особые образовательные потребности. В *обязательную часть портфолио* обучающийся помещает выполненные им задания, опорные конспекты, схемы, практические работы в соответствии с требованиями ФГОС по дисциплине. *Вариативная часть* предполагает расширенный или углубленный уровень освоения содержания модуля и рассчитана на высокую познавательную активность обучающихся. Здесь наряду с заданиями повышенной сложности могут быть предложены работы исследовательского характера. Поэтому вариативная часть может иметь дополнительные рубрики, которые обучающийся предлагает сам. Использование такой модели позволяет школьникам самостоятельно конструировать структуру и содержание портфолио, при этом создаются условия для разноуровневого освоения учебного содержания модуля, выбора форм учебной работы, приемов и способов оценивания и презентации готовых материалов. За счет этого реализуется индивидуальный маршрут обучения.

Оценивается портфолио по всем разделам и рубрикам по заранее определенным критериям.

На итоговом занятии проводится презентация портфолио с использованием мультимедийной техники.

Таким образом, в процессе учебной работы, организованной с использованием портфолио, обучающимся предоставляется возможность самостоятельно планировать свою деятельность, работать в собственном темпе, иметь свободу выбора маршрута обучения, что позволяет значительно повысить их познавательную, творческую активность и обеспечить успешность формирования образовательных компетенций.

Проектирование индивидуальной образовательной программы обучающегося

Индивидуальная образовательная программа (ИОП) представляет собой описание содержания образования определенного уровня и направ-

ленности (в том числе в контексте предпрофильной подготовки), видов деятельности обучающегося [8]. Она является *технологическим средством реализации ИОМ*. В соответствии с заданной функцией ИОП должна обладать следующими характеристиками:

- обеспечение реализации права учащегося и его законных представителей на выбор темпа достижения личностно значимого результата, направления деятельности (базовый компонент содержания выполняет функцию формирующего механизма самообразования и самореализации ученика через комплекс основных видов деятельности, в которых он ощущает себя свободным в выборе);

- возможность адаптации программы к меняющимся запросам и ее коррекции в соответствии с этим;

- наличие индивидуальной составляющей целевого, содержательного и технологического компонентов, предусматривающей успешность в образовательном процессе и отражающей интересы, возможности и потребности ученика;

- ориентация учебно-воспитательного процесса на продуктивность и творчество, развитие индивидуальных особенностей обучающихся.

Структура ИОП может быть представлена следующими компонентами:

- целевое назначение;
- исходный уровень знаний обучающегося;
- продолжительность обучения;
- ожидаемый результат;
- учебный план;
- учебные программы;
- организационно-педагогические условия;
- формы аттестации достижений учащегося.

Содержательное наполнение ИОП может корректироваться в соответствии с изменениями реальной социально-образовательной ситуации в школе, определяемой контингентом обучающихся, социальными и образовательными запросами школьников и их родителей, образовательными приоритетами, расширением связей с учреждениями культуры (в том числе с вузами) и др.

Как показывает практика, ИОП чаще всего реализуется в условиях экстерната (образовательная программа индивидуального обучения) и представляет собой описание алгоритма решения педагогических задач. Однако в условиях школ, функционирующих в сложных социальных условиях, она приобретает более широкое использование.

Особо отметим, что одной из задач современного образования является обеспечение условий разработки и реализации индивидуальных образовательных программ именно в условиях массовой школы, когда обучающийся реально включен в образовательный процесс, т. е. в условиях

инклюзивной образовательной среды школы. В этом случае разработка и реализация ИОМ и ИОП являются условиями осуществления индивидуализированной психолого-педагогической помощи обучающемуся не только в самоопределении направления дальнейшего обучения (в том числе и в выборе профиля), но и в овладении им важнейшими социальными навыками, необходимыми ему для дальнейшего жизненного пути вне школы.

Организационно-педагогические условия разработки и реализации ИОП

Переход обучающегося на индивидуальную образовательную программу происходит по правилам, которые устанавливает учебное заведение. При этом правила должны предусматривать:

- оценку педагогическим коллективом готовности обучающегося к переходу на индивидуальную образовательную программу;
- желание обучающегося перейти на обучение по индивидуальной программе и осознание им ответственности принимаемого решения;
- согласие родителей.

Индивидуальная образовательная программа реализуется различными способами:

1. *Занятие в классе.* Образовательный маршрут может предполагать изучение одного или нескольких модулей по обычной классно-урочной системе. Наряду с посещением уроков по выбранной теме (модулю) в своем классе, может быть организовано классное обучение в другом классе своей или другой школы.

2. *Групповые занятия.* Для группы обучающихся, перешедших на индивидуальное обучение, может быть организовано групповое освоение отдельного модуля.

3. *Самостоятельное изучение.* Являясь основной формой индивидуального обучения, оно может предполагать различный уровень самостоятельности. Для него характерны консультации, которые получает обучающийся в процессе выполнения заданий.

4. *Практика.* Важное место в организации индивидуального обучения занимает практика, которая может проходить в различных формах, в том числе в условиях проектной деятельности. В раздел практики следует отнести и многочисленные формы внеурочной деятельности, кружковых занятий, организуемых как на базе школы, так и вне ее.

Обеспечивает индивидуальное обучение, несет персональную ответственность за организацию и ход этого обучения *тьютор*, в обязанности которого входят:

- оценка готовности обучающегося к переходу на индивидуальное обучение;
- выбор совместно с учеником ИОМ;
- контакты с учреждениями, в которых проходит практика, выполняются учебные модули;

- регулярные встречи с обучающимся, обсуждение прохождения ИОМ (рекомендуется выделить для таких встреч один час в неделю);
- корректировка образовательного маршрута;
- контакты с родителями ученика;
- оформление результатов аттестации обучающегося (внесение оценок и другой информации о достижениях в школьную документацию).

Использование школой программ индивидуального обучения предполагает наличие в ней *организационно-педагогических условий*, обеспечивающих высокое качество индивидуальной подготовки. К их числу можно отнести:

- наличие социально-психологической и валеологической служб, позволяющих принимать грамотные и взвешенные решения относительно условий обучения отдельных учеников;
- подготовленность (компетентность) педагогов к работе в условиях реализации ИОМ обучающихся (мотивация, компетентность в выборе содержания материала и условий его освоения, механизмов отслеживания достижений);
- широкий спектр реализуемых образовательных программ, позволяющий создавать учебные модули с учетом индивидуальных особенностей обучающегося;
- наличие системы связей с внешкольными образовательными организациями, обеспечивающими индивидуальное использование образовательных ресурсов вне школы;
- сетевое взаимодействие образовательных организаций различного типа и вида, в условиях которых происходит реализация задач образовательного маршрута как отражение связи теории с практикой;
- техническая оснащенность школы, внедрение новых информационных технологий.

Аттестация достижений

Использование сложившейся системы аттестации обучающихся, занимающихся по ИОП, имеет некоторые особенности.

1. *Текущий контроль*. Ведущее место здесь отводится еженедельной оценке тьютором успешности прохождения индивидуального маршрута.

2. *Самоконтроль и самооценка*. Умелая организация самоконтроля и самооценки обучающегося (например, с помощью специальной системы анкетирования) не только позволяет проверить его успехи, но и развивает индивидуальные черты личности.

3. *Нацеленность на результат при обучении с помощью системы учебных модулей*. Результату желательно придать конкретный вид: зачет (с указанием формы его проведения), реферат (с указанием обязательных требований), отчет о практической деятельности (в том числе вне школы), выступление на кружке, изготовление конкретного изделия (с теоретическим описанием или рефератом), компьютерное тестирование и т.п.

4. *Кредитная система*. В последнее время она получила широкое распространение в различных сферах обучения. Ее смысл состоит в том,

что каждый фрагмент обучения (учебный модуль) имеет заранее заданный вес (число баллов). Обучение считается успешным при достижении определенной суммы баллов (предполагается, что обучаемый имеет определенную свободу в выборе модулей). При этом кредитная система обычно бывает неоднотипной – модулю предписывается не только вес, но и принадлежность к определенному предмету (скажем, изучение литературы или практика по совершенствованию своих теоретических знаний, их практическое применение). Успешность обучения предполагает не просто суммарный набор числа баллов, но и достижение определенного порога по отдельным направлениям (скажем, набрать не менее 100 баллов, причем из них не менее 20 – по истории, не менее 15 – за практическую деятельность и т. д.).

По желанию школы кредитная система может применяться в предлагаемой программе индивидуального обучения, так как каждый учебный модуль имеет заранее заданный вес (число часов учебной программы). Применение кредитной системы целесообразно в случае дробления программы на мелкие модули и при обеспечении достаточной свободы в выборе образовательного маршрута и гибкости в его корректировке. Это важно и для качественной оценки динамики достижений обучающегося, устранения субъективизма например. Чем больше дескрипторов содержит анализируемый показатель, тем качественнее оценка всей деятельности.

5. *Итоговая аттестация.* По окончании срока индивидуального обучения используются все принятые школой формы итоговой аттестации. Выполнение отдельных модулей может предполагать оценку, даваемую вне стен школы (например, сдача экзамена или зачета в другом учебном заведении при обучении в форме экстерната или вне школы). Использование этой оценки при итоговой аттестации (внесение ее в аттестат зрелости) должно быть указано в договоре школы с внешним учреждением, являющимся базой для выполнения обучающимися учебного модуля.

Если срок индивидуального обучения не совпадает со сроком окончания школы, то одним из результатов итоговой аттестации должна быть рекомендация по использованию ИОМ на следующем этапе обучения по той или иной образовательной программе.

Глава 2

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

2.1. Понятие и сущностные характеристики педагогического сопровождения

Концепция педагогической поддержки, разработанная О. С. Газманом и группой его коллег, заострила внимание педагогов на проблеме создания условий, необходимых для самореализации индивидуальности каждого школьника. Особенно это актуально для испытывающих трудности в адаптации и социализации обучающихся, так называемых трудных детей [38]. Основной смысл педагогической поддержки Газман объясняет так: поддержать можно лишь то, что помогает тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т. е. поддерживается развитие самости, самостоятельности человека [см. 27].

Сопровождение – система совместных действий людей по отношению друг к другу в целях оказания помощи в той или иной деятельности, которая определена во времени, в пространстве конкретной ситуации, сопровождается принятием на себя тех или иных социальных ролей.

Педагогическое сопровождение – комплекс педагогических мер по реализации субъектами образовательных отношений условий для оказания помощи и поддержки обучающемуся, в том числе с особыми образовательными потребностями (ООП)¹, в решении задач его образования и социализации в условиях инклюзивной образовательной среды.

Объектом педагогического сопровождения обучающегося в условиях общеобразовательной школы выступает образовательная деятельность, а *предметом* – ситуация развития школьника как система его отношений с миром, окружающими (сверстниками и взрослыми), самим собой.

Сопровождение как целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса всецело определяется тремя основными взаимосвязанными компонентами (по М. Р. Битяновой):

- 1) систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения;
- 2) созданием социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения (базовый образовательный компонент);
- 3) созданием специальных социально-психологических условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детям с особыми образовательными потребностями (в рамках специального образовательного компонента).

¹ К категории детей, имеющих особые образовательные потребности, относятся как дети с ограниченными возможностями здоровья, так и одаренные дети.

Педагогическое сопровождение обучающихся включает в себя разработку содержания образовательного процесса и технологию его реализации с учетом особенностей обучающегося, его интересов, потребностей и возможностей, его собственных ресурсов. Оно направлено на выявление и использование субъектного опыта ученика, раскрытие особенностей его познавательной сферы в целях обеспечения эффективной социализации и самореализации личности школьника. Механизм педагогического сопровождения предполагает разработку индивидуальной траектории развития через реализацию образовательной программы с учетом личностных потребностей и возможностей обучающегося, его собственного ресурса и потенциала.

Педагогическое сопровождение обучающихся с ООП, реализуя социальную функцию образования, дает возможность каждому школьнику овладеть социально значимыми моделями поведения.

В соответствии с возрастными особенностями обучающихся *основными задачами педагогического сопровождения* являются:

- определение личностных особенностей, а также особенностей развития познавательной сферы, собственных ресурсов в осуществлении успешной социализации и достижении образовательных результатов в соответствии с ФГОС;
- определение психолого-педагогического портрета личности и на его основе разработка первичной стратегии организационно-педагогических решений по овладению образовательными результатами в условиях инклюзивной образовательной среды школы;
- разработка совместно с обучающимся и его родителями оптимального режима занятий, уровня их сложности, скорости усвоения материала учебных предметов и формирования планируемых образовательных навыков на основе сложившейся учебно-познавательной мотивации; постоянное стимулирование жизненной и познавательной активности школьника;
- поиск (совместно с обучающимся и его семьей) видов и типов деятельности, в которых школьник наиболее успешен, постоянное поощрение к их совершенствованию, основывающееся на формировании у ребенка «образа Я»; помощь в познании и развитии сильных и коррекции слабых сторон;
- развитие целеустремленности школьника, его способности к самопознанию и самосовершенствованию, творческой активности в различных видах деятельности;
- помощь обучающимся и их родителям в стрессовых ситуациях (при необходимости и в силу компетенции);
- воспитание у школьника критического отношения к своему здоровью, нравственного отношения к себе и окружающим людям.

Таким образом, педагогическое сопровождение предполагает комплексную диагностику особенностей, возможностей и потребностей ребенка, уровня его актуального развития и зоны ближайшего развития,

сформированности универсальных учебных действий на актуальный момент, возможных причин затруднений, характера педагогической помощи и т. п.; разработку содержания образования и способов его реализации с учетом проблемного поля диагностики (проектирование ИОМ и ИОП); реализацию программ преодоления трудностей в обучении и социализации (включая консультативную помощь школьнику, создание условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, овладения способами и моделями поведения в поликультурном социуме, развитие собственной активности школьника в поиске вариантов решений, мотивации к саморегуляции и самосовершенствованию); системный мониторинг изменений индивидуальных показателей обучающихся, их ресурсных возможностей на данный момент времени.

Педагогическое сопровождение можно рассматривать в нескольких аспектах:

- как профессиональную деятельность педагога, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребенка;
- как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих школьнику сделать нравственный самостоятельный выбор при решении социально-образовательных задач;
- как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;
- как технологию, включающую в себя ряд последовательных этапов деятельности педагога (взрослых, семьи), психолога и других специалистов по обеспечению образовательных достижений;
- как систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов.

Педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: 1) сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся затруднений (включает в себя коррекционную работу, нацеленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, ориентированную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития); 2) реализация комплексной технологии, особого пути поддержки ребенка, помощи ему в решении задач обучения, воспитания, развития и социализации в условиях поликультурного социума.

Таким образом, по своей сути *педагогическое сопровождение* определяется как специально организованный процесс взаимодействия педагога и ребенка (сопровождающего и сопровождаемого) в целях оказания помощи обучающемуся в принятии решений в различных социально-образовательных, жизненных ситуациях, помощь в раскрытии собственных ресурсов.

Следует отметить, что педагогическое сопровождение может быть единовременным, пролонгированным и ситуативным. *Единовременное*

сопровождение практикуется, когда педагог уверен, что школьник сам способен справиться с затруднением и ему нужен только первоначальный педагогический импульс. В этом случае деятельность педагога направлена на создание условий для пробуждения собственного ресурса ребенка, развития его уверенности в собственных силах. *Ситуативное, или дискретное*, педагогическое сопровождение осуществляется при необходимости, время от времени, когда требуется помощь в конкретной ситуации. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) нуждаются в *продолженном* педагогическом сопровождении, постоянной помощи и поддержке со стороны взрослого.

Педагогическое сопровождение как система мер воплощается в индивидуальной образовательной программе обучающегося, разработке индивидуальной траектории его развития.

Содержание процесса педагогического сопровождения должно базироваться:

- на стимулировании оптимальной активности школьника;
- на организации образовательных воздействий на обучающегося с учетом его индивидуальных возможностей, особенностей образовательной среды, в которую он включен, внешних и внутренних ресурсов этой среды для обеспечения качественных и количественных изменений образовательных результатов, освоения новых форм деятельности, моделей социального реагирования.

Особо нуждаются в педагогическом сопровождении обучающиеся с ОВЗ. Задачи педагогического сопровождения таких обучающихся в условиях инклюзивной образовательной среды школы воплощаются в его функциях: компенсаторной, стимулирующей, развивающей, коррекционной. *Компенсаторная функция* заключается в создании условий, обеспечивающих развитие каждого ребенка наравне с другими детьми, но с использованием для этого особых, подходящих именно для него, путей и средств. *Стимулирующая функция* направлена на активизацию школьника в процессе общения в социуме школы и вне ее, она связана с развитием мотивации к овладению моделями эффективных коммуникаций. *Развивающая функция* предполагает создание условий для развития познавательной сферы ребенка в соответствии с его особенностями, социально значимых качеств, необходимых для успешной социализации в поликультурном обществе. *Коррекционная функция* обеспечивает нивелирование травмирующих воздействий на ребенка и нейтрализацию факторов, вызывающих вторичные или психологические изменения, связанные с его индивидуальными особенностями.

Педагогическое сопровождение обучающегося с ОВЗ в общеобразовательной школе направлено на социализацию воспитанника и успешное овладение им образовательными компетенциями. Это требует соблюдения ряда условий, среди которых:

- принятие особенностей ребенка, обуславливающих наличие у него особых образовательных потребностей;

- учет влияния особенностей ребенка на специфику овладения образовательной программой и включения его в социально-образовательную среду школы;

- приоритет субъектного включения обучающегося и его семьи в общий процесс образовательной инклюзии;

- учет влияния среды жизнедеятельности ребенка;

- создание особой формы жизнедеятельности обучающегося – специальной развивающей среды, организация которой зависит от педагогов и родителей.

Педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях массовой школы следует вести по четырем направлениям:

- в рамках первого направления (адаптационный этап) необходимо провести работу с ребенком и его семьей на этапе поступления в школу;

- второе направление подразумевает оказание педагогической поддержки ребенку в условиях школы в целях развития его коммуникативных качеств;

- в основу третьего направления положено оказание индивидуальной психолого-педагогической помощи ребенку с ОВЗ в процессе его обучения в условиях массовой общеобразовательной школы;

- четвертое направление охватывает работу с педагогическим коллективом.

Рассмотрим содержание и сущностные характеристики каждого из этих направлений. В рамках *первого направления* – на адаптационном этапе – обучающемуся и его семье должна быть оказана конкретная помощь на основе индивидуальной программы, которая составляется при непосредственном участии семьи и всей команды специалистов, работающих с обучающимся, воспитанником. При составлении программы учитывается уровень возможностей ребенка на данном этапе, его интересы, желания, возможности освоения жизненного пространства, ближайшее социальное окружение (круг общения). Включение семьи в реабилитационную работу с ребенком и коррекция семейных отношений требуют на этапе адаптации наибольшего внимания как от психолога и педагога, так и от всех специалистов, включенных в команду. Специалисты оказывают родителям психотерапевтическую помощь, осуществляют медико-психологическое консультирование родителей, проводят занятия с матерью по ее обучению методам наблюдения за психическим развитием ребенка, овладению приемами эмоциональных контактов с ребенком и формами сенсорно–перцептивных взаимодействий, стимулирующих его социально-психическое развитие. Особое место здесь занимает проведение психокоррекционных занятий и консультаций по сглаживанию, снятию тревоги и чувства вины у родителей, а также обучение оптимальным методам работы с ребенком. Усилия специалистов направлены на подготов-

ку семьи ребенка к его поступлению в школу. На данном этапе специалисты работают над повышением уровня психологической устойчивости ребенка и его семьи к возможным негативным тенденциям и воздействиям социума школы, над формированием определенного жизненного стиля и поведения.

Цель *второго направления* педагогического сопровождения – создание специальной развивающей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и может реализовать имеющиеся у него возможности. К формам организации специальной развивающей социально-психологической среды можно отнести: различные тренинговые занятия, на которых решаются как развивающие, так и коррекционные задачи; специальным образом организованную игровую деятельность, в которой на первое место выступают действия и поступки, полезные для вхождения ребенка в реальную жизнь класса, группы. Этой же цели служат различные встречи, которые способствуют развитию у детей необходимых коммуникативных качеств. Особой формой организации специальной развивающей среды также выступает психодиагностика, в которой заложен принцип самопознания и саморазвития на основе анализа и использования данных, полученных с помощью психодиагностических процедур.

В качестве целевой установки в рамках *третьего направления* педагогического сопровождения можно определить оказание индивидуальной психолого-педагогической помощи ребенку с ОВЗ в процессе его обучения в условиях массовой общеобразовательной школы. Ведущим специалистом на этом этапе является тьютор, работающий в тесном контакте с коррекционным педагогом, дефектологом, педагогом-психологом. Здесь осуществляется мониторинг адаптационного процесса ребенка в условиях массовой школы. Регулярно проводится изучение взаимоотношений ребенка с ОВЗ со сверстниками и учителями, его отношений к условиям учебы и организации досуга.

При проведении мониторингового обследования используются и другие эмпирические методы: изучение документации (школьные тетради ребенка, оценочные листы, дневниковые записи работающих с ним педагогов), экспертные оценки педагогов. Мониторинг позволяет выявить общую картину поддержки ребенка в школе, а также отслеживать изменения, достигнутые применяемыми способами воздействия. Также следует вести работу с классом, в котором учится ребенок, в направлении формирования у одноклассников установки на его принятие, понимание имеющихся у него особенностей, затруднений, чувство товарищеской взаимопомощи и эмпатии. Кроме того, обучающиеся должны включаться в совместную деятельность реальную или имитационную, где важную роль имеет взаимовыручка и поддержка друг друга.

Четвертое направление обеспечивает работу с педагогическим коллективом, причем не только данной школы, но и с педагогами дополни-

тельного образования вне ее. Эта работа включает в себя поддержку специалистов в вопросах психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, организацию психологической помощи участникам образовательного процесса, организационно-методическую, информационно-методическую и правовую поддержку.

В соответствии с целевой заданностью и функциональной направленностью педагогическое сопровождение обучающегося предполагает последовательную реализацию следующих этапов:

- 1) диагностико-прогностический;
- 2) рефлексивно-проектировочный;
- 3) операционально-деятельностный.

Следует отметить, что эффективность педагогического сопровождения обусловлена единством действий всех субъектов образовательных отношений: педагогов, родителей, обучающихся; важно учитывать также, что образовательная среда, в которую включен ребенок, имеет внутреннюю и внешнюю сферы. Основными условиями, обеспечивающими эффективность педагогического сопровождения обучающихся, являются:

- учет индивидуального своеобразия каждого ученика в процессе определения стратегии его педагогического сопровождения и своевременная коррекция ИОМ и ИОП при необходимости;
- подготовленность субъектов к реализации задач педагогического сопровождения обучающихся;
- вовлеченность родителей (родственников) обучающихся в педагогическое сопровождение;
- взаимодействие школы и ее социальных партнеров в решении поставленных задач;
- мониторинг целесообразности используемых механизмов и технологий педагогического сопровождения и сформированности промежуточных и итогового результатов.

Организация педагогического сопровождения обучающихся, имеющих особые образовательные потребности, требует особого внимания, чему и будет посвящен следующий параграф.

2.2. Индивидуально-личностный подход в педагогическом сопровождении обучающихся с ООП

Понятие «дети с особыми образовательными потребностями» (дети с ООП) применяется ко всем обучающимся, у которых образовательные проблемы лежат вне границ общепринятой нормы. Понятие «норма» весьма относительно, что позволяет включить в категорию детей с ООП обучающихся, чья физическая, социальная или эмоциональная особенность требует специального внимания и дополнительных услуг для обеспечения усвоения образовательных программ, эффективной социализации

и расширения потенциальных возможностей [22]. Таким образом, общепринятый термин «дети с особыми образовательными потребностями» делает акцент на необходимости дополнительной поддержки в образовании детей, которые имеют определенные особенности в развитии. К этой категории относятся как дети с ОВЗ, так и одаренные дети.

Можно выделить общие характерные проблемы обучающихся с ОВЗ: узкий кругозор, недостаток знаний об окружающей среде, особенности познавательной сферы и речевого развития (опережение или недоразвитие в пределах возрастной нормы), проблемы волевой саморегуляции, неумение вести себя в социуме, низкая коммуникабельность, отсутствие социальных навыков, высокомерие, эгоцентризм, конфликтность, склонность к агрессии, заниженная или завышенная самооценка, апатия, тревожность, зажатость, неуверенность в своих силах, социофобия и т. д. В результате наблюдается социальная дезадаптация, развитие девиаций в поведении. Педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ направлено на то, чтобы помочь каждому ребенку найти свой собственный ресурс в преодолении трудностей как общего характера, так и своих собственных, индивидуальных [14; 47; 50]. Это приводит к необходимости разработки и апробации различных моделей педагогического сопровождения, адекватных конкретному индивидуально-психологическому, возрастному развитию обучающихся, а также уровню их социального опыта [1].

Остановимся на некоторых *характерных особенностях обучающихся, требующих пристального внимания педагогов и родителей.*

Рассмотрим ситуации, в которых могут возникать трудности у школьников *со слабой нервной системой:*

- работа в ситуации, требующей распределения внимания или его быстрого переключения с одного вида деятельности на другой;
- участие в состязаниях (любых);
- работа в беспокойной, шумной обстановке;
- работа под руководством вспыльчивого, несдержанного педагога;
- привлечение учащихся к демонстрационному выполнению заданий;
- работа после резкого замечания, сделанного учителем после ссоры с товарищем, одноклассником и т. д.;
- выполнение заданий после неудачных попыток;
- выполнение заданий неадекватных социальному статусу ребенка в группе;
- выполнение поручений, провоцирующих потерю социального статуса ребенка в группе;
- выполнение заданий, по ходу решения которых может возникнуть разногласие в оценках педагога и референтной группы;
- выполнение заданий в ограниченный промежуток времени, когда невыполнение задания в срок грозит низкой оценкой или отметкой.

Динамические особенности нервной системы учащихся, с одной стороны, и формы построения учебно-воспитательных ситуаций – с другой часто противоречат друг другу. Поэтому слабые и инертные учащиеся не могут действовать в указанных ситуациях адекватно своим природным возможностям.

Учитывая индивидуальные особенности учеников, педагог по отношению к ним может применить специальные приемы, способствующие созданию ситуации успеха при выполнении той или иной деятельности:

- не требовать от обучающегося немедленного включения в работу;
- не ставить слабого ученика в ситуацию неожиданного выполнения упражнений, особенно демонстрационных, так как активность в выполнении нового вида заданий возникает постепенно;
- формировать у обучающегося уверенность в своих силах, создавая для него ситуации успеха, постоянно подбадривая его словами «молодец», «очень хорошо» и т. п., осторожно оценивая его неудачи, так как он и сам очень болезненно к ним относится;
- разбивать сложные задания на части и отрабатывать их ступенчато, постепенно наращивая темп, также пошагово оказывая помощь или привлекая для этого других школьников;
- постепенно увеличивать нагрузку, чередуя выполнение сложных и простых заданий;
- предоставлять возможность для повторного выполнения работы, не давая низких оценок;
- в минимальной степени отвлекать обучающегося, стараться не переключать его внимание, создавать спокойную обстановку во время выполнения деятельности.

Обучающиеся со слабой нервной системой склонны планировать свою деятельность. Поэтому им можно предложить оптимальный алгоритм ее выполнения. Предварительный разбор задания или его элемента также даст возможность не отставать от других школьников. Быструю утомляемость таких учеников снижают и частые перерывы для отдыха.

Успех выполнения заданий обучающимися со слабой и инертной нервной системой зависит от того, насколько им удалось овладеть приемами приспособления к требованиям деятельности. Педагогу на это необходимо постоянно обращать внимание и создавать благоприятные условия, обеспечивающие эффективность деятельности таких ребят.

Эмоциональное неблагополучие школьника может проявляться в тревожности, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов и сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, он не уверен в правильности своего поведения, своих решений. Это может вызывать его уход от общения, отгороженность, недоверие к социуму. *Тревожность* рассматривается как индивидуальная психологическая особенность человека, заключающаяся

в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому и не предполагают.

Следует отличать тревогу от тревожности. *Тревога* – эпизодические проявления беспокойства, волнения ребенка, взрослого. Это обычная и необходимая реакция человека на соответствующие ситуации или обстоятельства. А тревожность – устойчивое состояние человека. Тревожность не связана с какой-либо определенной, конкретной ситуацией и проявляется почти всегда, по поводу и без повода.

Тревожность ребенка во многом зависит от уровня тревожности окружающих его взрослых. Высокая тревожность педагога или родителя передается ребенку. Отмечено, что в семьях с доброжелательными отношениями дети менее тревожны, чем в семьях, где часто возникают конфликты. Это касается и пребывания ребенка в школе. Становится очевидным, что успешность движения тревожного обучающегося в условиях индивидуального образовательного маршрута (о чем говорилось ранее), будет определяться эмоциональным отношением взрослых к данной образовательной стратегии.

Учебная тревожность начинает формироваться уже в дошкольном возрасте. Этому могут способствовать как стиль работы воспитателя, так и завышенные требования к ребенку, постоянные сравнения его с другими детьми. Ситуация усугубляется еще и тем, что гиперактивного и агрессивного ребенка сразу видно, а тревожные дети стараются держаться незаметно, оставляя свои проблемы при себе, не умея рассчитать свои силы, проявляют беспокойство в любой ситуации неопределенности, боятся приступить к новой деятельности. Часто они ожидают самого худшего, чувствуют себя беспомощными. Предъявляя высокие требования к себе, они очень самокритичны, как правило, обладают заниженной самооценкой; думают, что хуже других во всем, что они самые неумные, неуклюжие, некрасивые. Такие дети нуждаются в поощрении, одобрении взрослых и одноклассников во всем.

Для тревожных людей характерны и психосоматические проблемы: боли в животе, головокружения, головные боли, спазмы в горле, учащенное сердцебиение, затрудненное поверхностное дыхание и др. Во время проявления тревоги они часто ощущают сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах, говорят, что темнеет в глазах, и т. п. Можно предложить следующие способы преодоления тревожности у детей: выработка моделей конструктивного способа поведения в трудных для ребенка ситуациях и овладение приемами, позволяющими справиться с излишними волнениями, тревогой; укрепление уверенности в себе, развитие самооценки и адекватного представления о себе.

Детям инертным, вялым, осторожным, болезненно аккуратным полезны задания на развитие фантазии, смешивание красок, использование больших поверхностей. Например, эффективна такая форма деятельности,

как совместное рисование, когда капризные, агрессивные, инертные, гиперактивные дети все вместе создают общий рисунок. Развивается общий сюжет, состоящий из отдельных историй, у каждого ребенка история своя. Одновременно рисуя и комментируя, дети научаются общаться друг с другом.

Успешное включение слабых и инертных учащихся в деятельность (при прочих равных условиях) возможно только тогда, когда в набор педагогических и методических воздействий в равной мере будут включены и такие, которые учитывают их индивидуальные особенности. Только в этом случае обучающиеся смогут в полной мере реализовать свои потенциальные возможности, смогут испытывать чувство удовлетворения от выполняемой деятельности, чувство уверенности в себе, в свои силы. Если же условия организации образовательного процесса находятся в противоречии с динамическими особенностями слабых и инертных учеников, то это будет тормозить их личностное развитие в целом.

Довольно часто среди учащихся встречаются дети с *неадекватной самооценкой* – завышенной либо заниженной, которая создана как дошкольным и семейным воспитанием, так и анатомо-физиологическими предпосылками, и это также необходимо учитывать в ходе педагогического сопровождения обучающихся.

Одним из самых распространенных следствий нарушения либо деформации процесса социализации личности является возникновение отклонений в ее поведении.

Специалисты выделяют различные *отклонения в характере и поведении детей*:

- *расторможенность, гиперактивность*. Двигательная расторможенность довольно часто может сочетаться с психической незрелостью (инфантилизмом);

- *повышенная эмоциональная возбудимость (аффективность)*. Аффективное поведение проявляется в склонности детей к частым, острым и разрушительным эмоциональным состояниям; в повышенной обидчивости, необузданности эмоций смеха и плача, капризах, упрямстве, остро выраженных симпатиях и антипатиях к людям, импульсивности поступков и побуждений ребенка;

- *застенчивость, пугливость, наличие болезненных страхов (фобий), пассивность*. Это может быть выражено в разных формах и в разной степени; постоянное недовольство собой и окружением создает множество проблем в общении и решении конкретных задач;

- *аутичное поведение* (погружение в себя, отчужденность от окружения). Подобные обучающиеся часто относятся к категории трудных, поскольку обычные способы взаимодействия и воспитательного воздействия не всегда ими принимаются;

- *чрезмерная импульсивность*. Проявляется в том, что действие произвольно вырывается у ребенка, он не может сознательно регулировать свои намерения, взвешивать и обдумывать их; иногда подобное может приниматься за решительность, однако сильное импульсивное необдуманное действие быстро ослабевает, как только встречается с противодействием, требующим длительного усилия;

- *повышенная внушаемость* – некритическая податливость действию внушения, готовность подчиняться внушающим воздействиям окружающих, референтной группы, рекламы;

- *негативизм*. Проявляется в немотивированном сопротивлении любому влиянию, исходящему от других; негативизм возникает как защитная реакция на воздействия, которые противоречат потребностям человека; отказ от выполнения требования – своеобразный способ выхода из конфликта; психологи выделяют две формы негативизма: пассивный, выражающийся в отказе выполнять предъявляемые требования, и активный, при котором совершаются противоположные действия; негативные реакции при длительном эмоциональном неблагополучии растущего человека могут стать в дальнейшем качеством его личности;

- *жестокость, деспотизм, агрессивность*. Выражаются в драках, разрушительном отношении к вещам, оскорблениях, брани, стремлении мучить более слабого или животных; агрессия может быть физическая и вербальная, прямая и косвенная;

- *бесцельная ложь*, когда ребенок не знает причины своей неправдивости, не связывает ее с каким-либо умыслом; это непреднамеренная ложь, от которой ребенок не может воздержаться;

- *бесцельное воровство* – зачаточная форма явления, которое специалисты называют kleptomaniей;

- *страсть к бродяжничеству*. Может быть патологическим влечением психопатических или истерических личностей, но может быть и привычкой при отсутствии болезненного предрасположения; страсть к бродяжничеству развивается иногда в раннем возрасте и начинается с того, что ребенок неоднократно после уроков не возвращается домой и до ночи где-нибудь бродит;

- *лень* как состояние бездеятельности, душевной вялости, пассивности имеет разную природу и может быть нормальной и патологической; признакам лени как патологии являются малоподвижность, низкая работоспособность, расстройство воли, равнодушие к жизни, высокая подчиняемость другим; частой причиной такого состояния является соматогенная астения, т. е. физическая и психическая слабость, вызванная соматическим заболеванием; у здоровых школьников причиной лени является прямое нерасположение к той деятельности, к которой его призывают взрослые (по К. Д. Ушинскому); если к ребенку предъявляются серьезные требования, на него обрушивается множество обязанностей, несколько для

него не интересных, к выполнению которых он не готов, но которые он должен выполнить как долг; постоянное внушение ребенку его обязанностей, требований долга может вызвать обратное действие. К. Д. Ушинский отмечает, что лень образуется «от неудачных попыток в ученье», систематические неуспехи пугают ребенка и делают его ленивым; однако если ребенок добивается успеха, не прилагая никаких усилий, он тоже может стать ленивым, и в этом случае тоже виновато воспитание.

Стратегия педагогического сопровождения будет во многом зависеть от умения педагога определять в каждом конкретном случае, является ли поведение нормой или аномалией, по поводу которой уже необходимо специальное обследование.

В целом нарушения в развитии проявляются в устойчивой низкой успеваемости или неуспеваемости ребенка, трудновоспитуемости, отклоняющемся поведении [5].

Отклоняющееся поведение характеризуется устойчивым проявлением отступления от общепринятых в данном обществе поведенческих норм. Синонимом отклоняющегося поведения служит понятие «девиантное поведение» (от лат. *deviatio* – «отклонение»).

Отметим признаки, по которым можно определить степень отклонения в поведении:

- стабильность проявлений во времени (нарушение не меняется и не исчезает с возрастом), отклоняющиеся черты у обычного ребенка ситуативны, от них он может избавиться, если захочет;
- тотальность проявления нарушений (дома, в школе, в гостях); если же ребенок дома – один, а в школе – другой, то это не патология;
- социальная дезадаптация (постоянные жизненные трудности, которые испытывает либо сам ребенок, либо окружающие его люди).

Среди причин отклоняющегося поведения выделяют заданные и возникшие.

Факторы, вызывающие девиантное поведение:

- *биологические факторы* – неблагоприятные физиологические или анатомические особенности организма ребенка (нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, повреждения нервной системы, телесные дефекты, дефекты речи и др.);

- *психологические факторы* – психопатологии или акцентуации характера; данные отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции подростков;

- *социально-психологические факторы* выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, в их основе – игнорирование половозрастных и индивидуальных особенностей детей, приводящее к нарушениям процесса социализации;

- *социально-экономические факторы* включают в себя социальное неравенство, расслоение общества; обнищание значительной части населения, безработицу и, как следствие, социальную напряженность;

- *морально-этические факторы* проявляются в понижении морально-нравственного уровня общества, отсутствии определенной системы ценностей, которая оказывала бы позитивное влияние на развитие и социализацию личности.

Важнейшими причинами отклонений в психосоциальном развитии ребенка могут быть неблагополучие семьи, определенные стили семейных взаимоотношений, которые ведут к формированию отклоняющегося поведения учащегося.

Для несовершеннолетних обучающихся, имеющих устойчивое отклоняющееся поведение, характерно следующее:

1. Деформация социальных связей. Для подростка в норме характерна следующая последовательность референтных социальных связей: семья, школа, неформальная группа. Для трудного подростка на первом месте стоят ценности неформальной группы, нормы и ценности школы и семьи либо не значимы вовсе, либо вытесняются сознанием.

2. Нарушение процессов самоанализа и самооценки. При этом самооценка неадекватна (завышена или занижена), так как чаще всего формируется на базе критериев оценки поведения значимой неформальной среды общения («обижать слабых можно, это значит, что я сильный»).

3. Резкое сопротивление любому воспитательному воздействию, педагогическому требованию, так как это требование проистекает, во-первых, с позиций нравственно-моральных ценностей, а во-вторых, оно исходит от взрослого, и поэтому подросток его не принимает.

Особенности проектирования педагогического сопровождения обучающихся с проблемами личностного развития, проявляющегося в их поведении, связаны с тремя основными аспектами:

- 1) профилактической работой, предполагающей как можно более раннее и полное выявление и своевременную коррекцию негативных явлений в поведении и развитии детей;

- 2) выходом педагогического анализа за пределы поверхностного объяснения поступков, выявление подлинных причин нарушения поведения, дифференцированный подход к их устранению;

- 3) изменением всей организации жизни обучающегося в противовес отдельной изолированной коррекционной методике.

Коррекции подлежит вся система взаимоотношений между обучающимся и его социальным окружением, социальная ситуация развития в целом, а не только недостатки развития личности ребенка, отклонения в его поведении. Основой разработки программы педагогического сопровождения обучающихся с отклонениями в поведении является направленность на создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для нормального осуществления процесса со-

циализации личности; осуществления психолого-педагогической и социальной помощи семье и подросткам; обеспечения в случае необходимости мер социально-правовой защиты ребенка.

У обучающихся с девиантным поведением нарушена способность нормального человеческого общения. Они потеряли доверие ко взрослым, грубы и заносчивы со сверстниками. Поэтому *воспитание способности к общению* – одна из важнейших задач педагогического сопровождения. При этом нужно учитывать, что отчужденность подростков часто возникает как следствие их закомплексованности, низкой самооценки. Важно воспитывать у них чувство собственного достоинства, проявляя по отношению к ним повышенную заботу; надо поверить в них, опираться на положительные качества их личности.

Дети и подростки с девиантным поведением часто имеют различные психические отклонения, у них отмечается как недостаток развития познавательной сферы, так и ее высокий уровень развития. Это предполагает проектирование индивидуальных программ как познавательной, так и социальной деятельности обучающегося с ООП в соответствии со спецификой выявленных в процессе комплексной диагностики затруднений. Предупреждению отклонений в поведении способствует так называемый метод реконструкции характера, суть которого состоит в перевоспитании, изменении сознания подростка с опорой на нравственные качества личности.

Особое внимание в работе с неблагополучными детьми следует уделить позиции А. С. Макаренко, который настаивал на *органичном соединении предъявления требования к воспитаннику с уважительным отношением к нему*. Для того чтобы требование взрослого было выполнено подростком, важно придерживаться следующих правил:

- разъяснение выполнения требования как ступеньки, как шага к совершенствованию личности;
- использование доброжелательного тона, демонстрация уважения к подростку;
- дополнительное аргументирование требования;
- выполнимость и небольшая затрата времени;
- усложнение требования;
- контроль выполнения, стимулирование (на начальном этапе работы с подростком).

Можно отметить некоторые особенности во взаимоотношениях взрослого и неблагополучного ребенка в предъявлении требований. Среди них – проверка на реакцию, когда школьники проверяют, всегда ли учитель готов увидеть их шалости и какая реакция учителя может последовать на тот или иной проступок. Проверка на конфликт заключается в том, что подростки выясняют, в какой ситуации и когда возможен конфликт с учителем. Проверка на настойчивость может показать ученикам, насколько учитель проявляет свою настойчивость в предъявлении требований к ним.

Педагогу важно понимать, что дети провоцируют его на определенную реакцию, и выбирать адекватные способы реагирования.

Особое место в работе с трудными подростками занимает *система стимулирования*, куда входят поощрение и наказание. Ласковый упрек, укор используется в случае, когда подросток замкнут, чем-то напуган, ожидает от взрослого самых строгих мер по отношению к нему. Ласковый упрек оказывает незамедлительное и незаметное воздействие на самого упрямого и самолюбивого ученика. Мнимое безразличие как прием эффективно действует на подростков, имеющих организаторские способности и уверенных в себе. Эти методы применяют, опираясь на знание индивидуальных особенностей подростков, когда известны причины частой смены настроения, несдержанного поведения. Как метод стимулирования можно использовать и намек, который непосредственно не воздействует на нарушителя, а создает такую ситуацию, когда сам ученик может почувствовать свою вину. Весьма действенным в наказании может быть временный отказ от общения. Однако он эффективен только тогда, когда использующий его является авторитетным для подростка человеком. Иногда даже можно оговорить отрезок времени, на который разрываются отношения. Отмечено, что в последние минуты ожидания возобновления отношений провинившийся эмоционален, активен, непоседлив и очень рад окончанию размолвки.

Большое значение в коррекции девиантного поведения имеет *педагогическая поддержка*. Важно помочь трудному подростку познать самого себя, разобраться в отношениях с окружающими, сверстниками, родителями, учителями, приобрести необходимые знания, сформировать творческие увлечения [3]. Работу надо построить так, чтобы подросток поверил в реальность поставленной цели. Эффективность работы с обучающимися, имеющими склонность к девиациям поведения, обусловлена прежде всего установлением отношений уважения и доверия со стороны участников образовательного процесса.

В воспитании подростка важно учитывать и общие *особенности взрослеющей личности*. Рассмотрим их.

Переход обучающегося в основную школу совпадает с предкризической фазой развития ребенка – переходом к кризису младшего подросткового возраста (11–13 лет, 5–7-е классы), характеризующемуся началом перехода от детства к взрослости, при котором центральным и специфическим новообразованием в личности подростка является возникновение и развитие у него самосознания – представления о том, что он уже не ребенок, т. е. чувства взрослости, а также внутренней переориентацией подростка с правил и ограничений, связанных с моралью послушания, на нормы поведения взрослых.

Второй этап подросткового развития (14–15 лет, 8–9-е классы) характеризуется:

- бурным, скачкообразным характером развития, т. е. происходящими за сравнительно короткий срок многочисленными качественными изме-

нениями прежних особенностей, интересов и отношений ребенка, появлением у подростка значительных субъективных трудностей и переживаний;

- стремлением подростка к общению и совместной деятельности со сверстниками;

- особой чувствительностью к морально-этическому «кодексу товарищества», в котором заданы важнейшие нормы социального поведения взрослого мира;

- процессом перехода от детства к взрослости, отражающимся в его характеристике как «переходного», «трудного» или «критического»;

- обостренной, в связи с возникновением чувства взрослости, восприимчивостью к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях, порождающей интенсивное формирование на данном возрастном этапе нравственных понятий и убеждений, выработку принципов, моральное развитие личности;

- сложными поведенческими проявлениями, вызванными противоречием между потребностью в признании их взрослыми со стороны окружающих и собственной неуверенностью в этом (нормативный кризис с его кульминационной точкой подросткового кризиса независимости, проявляющегося в разных формах непослушания, сопротивления и протеста);

- изменением социальной ситуации развития – ростом информационных перегрузок и изменением характера и способа общения и социальных взаимодействий (объемы и способы получения информации – СМИ, телевидение, Интернет).

Приведем примеры различных *стратегий педагогического воздействия* на ребенка и эффективного взаимодействия с ним в условиях педагогического сопровождения.

Решая задачу коррекции поведения *гиперактивного ребенка*, педагоги и родители должны придерживаться определенной тактики коррекционных и воспитательных воздействий:

- эмоционально поддерживать ребенка во всех его попытках конструктивного, позитивного поведения, какими бы незначительными эти попытки ни были;

- избегать жестких оценок, упреков, слов «нет», «нельзя», «прекрати»;

- разговаривать с ним сдержанно, спокойно, мягко;

- давать ему только одно задание на определенный отрезок времени, чтобы он мог его завершить;

- поощрять за все виды деятельности, в которых требуется концентрация внимания, усидчивость, терпение (например, раскрашивание, чтение, моделирование, конструирование, подготовка компьютерных презентаций);

- ограничивать время пребывания в местах массового скопления людей, среди беспокойных, шумных сверстников, так как это чрезмерно возбуждает ребенка;

- оберегать от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля;

- предоставлять ребенку возможность адекватно расходовать энергию.

Физическую подвижность гиперактивного ребенка сдерживать нежелательно, необходимо подчинить действия ребенка конкретной цели и приучать достигать ее. В этом случае в программу индивидуального сопровождения обучающихся с ООП следует включать комплекс занятий (упражнений) с применением подвижных игр с правилами. Результативным будет использование игр, непосредственно направленных на обогащение эмоциональных ощущений, рассчитанных на то, чтобы рассмешить, удивить, успокоить ребенка.

Сопровождение ребенка, проявляющего *демонстративное поведение*, направлено прежде всего на предупреждение капризов, явных демонстраций. В этих случаях желательно отвлечь ребенка, переключить его внимание, оставить его одного. Изредка целесообразна тактика разрешающего поведения, когда ему позволяют исполнить каприз, демонстративный поступок полностью, до конца. К нему можно даже присоединить весь класс, всю группу. Видя, что на этот раз подобное поведение не осуждается и разрешено другим детям, ребенок прекращает каприз. Важно не допустить, чтобы ребенок мог добиться выполнения своего требования с помощью демонстративного поведения или капризов.

Для коррекции демонстративного поведения важно направить воспитательные воздействия на исправление и изменение отношений обучающегося с окружающими. Усилия педагога в случаях демонстративного поведения должны быть направлены не только на создание у всех обучающихся в классе (группе) и у конкретного школьника правильного отношения к этой выходке, но и в первую очередь на то, чтобы задать правильное направление стремлению ребенка занять определенное место в коллективе. К выбору формы и метода разрешения этой ситуации необходимо подходить индивидуально, учитывая возраст обучающегося, его социальный статус в коллективе. В младших классах, где ведущим типом деятельности детей является учебная, помочь ребенку занять свою нишу в классе могут успехи в учебе, аккуратный внешний вид, хорошее состояние учебных пособий. В более старших классах, где сильно влияние референтной группы на поведение подростков, необходимы другие меры, отвечающие интересам класса, созвучные увлечениям школьников, традициям класса, ценностным ориентирам.

Рассмотрим особенности проектирования педагогического сопровождения *агрессивных обучающихся* [2; 12; 13; 47].

Агрессия (от лат. *aggressio* – «нападение», «приступ») – мотивированное деструктивное поведение человека, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический и моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискон-

форт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. п.).

Причины появления агрессии и агрессивного поведения обучающихся могут быть различны. Огромную роль играет стиль воспитания в семье. Жесткость, как и безучастность родителей, приводит к нарушению детско-родительских отношений и вселяет в душу ребенка уверенность, что его не любят. На становление агрессивного поведения большое влияние оказывает и характер наказаний, которые обычно применяют родители в ответ на проявление непослушания или гнева у своего ребенка. Причем агрессивные дети одинаково часто встречаются как у чрезмерно строгих родителей, так и у слишком мягких. Отметим, что те родители, которые резко подавляют агрессивность своих детей, не устраняют это качество, а, напротив, усиливают его: зло порождает только зло, а агрессия – агрессию. Однако, если родители совсем не обращают внимания на агрессивные реакции своего ребенка, то он очень скоро начинает считать такое поведение дозволенным, и одиночные вспышки гнева незаметно перерастают в привычку действовать агрессивно. Важно найти разумный компромисс, золотую середину, научить своих детей справляться с агрессией.

Агрессивный обучающийся, как и любой другой, нуждается в помощи взрослых, потому что его агрессия является отражением внутреннего дискомфорта, неумения адекватно реагировать на происходящие вокруг него события, отсутствия моделей социально приемлемого поведения в социуме. Но как сделать лучше – он не знает, не знает других способов борьбы за выживание в этом жестоком мире, как защитить себя. Он ощущает себя плохим и брошенным, поэтому пытается любым способом привлечь к себе внимание, доказать, что он существует. В работе с агрессивными обучающимися недопустима изоляция, неумелый педагог может спровоцировать отторжение класса, группы по отношению к агрессивному ребенку, который остро нуждается в психологическом подтверждении.

Агрессивные дети очень часто подозрительны и настороженны, любят перекладывать вину за затеянную ими ссору на других. Такие дети часто не могут сами понять, что они агрессивны и адекватно оценить свое поведение. Они думают, что все хотят их обидеть. В результате получается замкнутый круг: агрессивные дети боятся и ненавидят окружающих, а те, в свою очередь, боятся их. Такие дети нуждаются в понимании и поддержке взрослых, в освоении социально одобряемых моделей поведения.

Можно предложить следующие стратегии совместной работы:

1. Работа с гневом. Обучение агрессивных детей приемлемым способам выражения гнева.
2. Обучение детей навыкам распознавания особенностей ситуации, умению владеть собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева.
3. Формирование способности к эмпатии, доверию, сочувствию, сопереживанию и т. д.

Агрессия может быть физической и вербальной, часто она носит защитный характер. Работая с агрессивными детьми и подростками, необ-

ходимо следовать следующей тактике. Важно пытаться сдерживать агрессивные порывы непосредственно перед их проявлением. Ребенка можно остановить словом, отвлечь внимание каким-либо предметом, занятием, создать физическое препятствие агрессивному акту. Допустивший агрессивную выходку ребенок подвергается осуждению, лишается на время внимания взрослого, любимых игр, развлечений и занятий. Приведение в порядок комнаты после учиненного разгрома не является наказанием за содеянное. Ребенку даже лучше в этом помочь. Труднее предотвратить вербальную (словесную) агрессию. Взрослому (педагогу, родителю) целесообразно проигнорировать обидные слова, сказанные в его адрес, однако при этом надо постараться понять, какие чувства и переживания стоят за ними, поговорить с ребенком, когда он остынет. Как вариант реакции – превращение ситуации в шутиливую, ироническое отношение к себе (если это позволяют конкретные сказанные фразы, не причиняется вред достоинству взрослого). Воспитательная работа в случае агрессивного поведения обучающихся направлена на то, чтобы они поняли возможность существования других способов привлечения внимания и проявления силы, что есть более приемлемые и приятные ответные реакции сверстников и взрослых на их поведение.

Агрессия как особенность поведения может перерасти в агрессивность как личностную характеристику. Поэтому очень важно своевременно предупреждать и преодолевать попытки агрессивного поведения детей. Склонным к агрессии детям важно создавать ситуации переживания удовольствия от демонстрации социально одобряемого поведения перед аудиторией. С этой целью можно использовать рисование, музыку, танцы, подвижные игры, конструирование, лепку. Ребенок при этом должен быть успешен, так как неудача может вызвать акт агрессии как к предмету деятельности, так и к окружающим, что в дальнейшем серьезно затруднит работу педагога с таким ребенком. Необходимо предоставлять возможность агрессивному ребенку проявлять свои лидерские качества, но только не через агрессивные действия. Наказывать ребенка с агрессивным поведением можно только тогда, когда у взрослого сложились с ним доверительные отношения.

Инфантильное поведение ребенка можно предупредить, если своевременно выработать у него навыки произвольного поведения, произвольной регуляции своих действий, поступков, систематически и последовательно формировать у него положительную социальную активность, самостоятельность и ответственность.

Конформное поведение ребенка требует систематического развития и опощрения сознательно аргументированной убежденности ребенка в правильности или ошибочности его поступков, оценок, интересов и предпочтений.

В работе с детьми, имеющими те или иные нарушения поведения, необходимо соблюдать следующие правила:

1. Необходимо акцентировать внимание на поведении, а не на личности ребенка (ты хороший, однако твое поведение...).

2. Объясняя, почему его поведение неприемлемо и огорчает взрослых, нужно избегать слов «глупо», «неправильно», «плохо». Субъективные оценочные слова только вызывают обиду у ребенка, усиливают раздражение взрослых и в итоге уводят от решения проблемы

3. Анализируя поведение ребенка, надо ограничиться обсуждением того, что произошло сейчас. Обращение к негативному прошлому или бесперспективному будущему наводит и ребенка, и взрослых на мысль, что сегодняшнее происшествие – что-то неизбежное и неисправимое.

4. Следует снижать, а не усиливать напряжение ситуации. В реагировании на неприемлемое поведение ребенка надо избегать следующих типичных ошибок: повышать голос; оставлять последнее слово за собой; оценивать характер ребенка; использовать физическую силу; втягивать в конфликт других людей, непричастных к нему; делать обобщения типа «вы все одинаковые», «ты всегда так»; сравнивать одного ребенка с другим.

5. Необходимо демонстрировать детям модели желательного поведения.

6. На протяжении воспитательной работы следует поддерживать постоянный контакт с родителями, информировать их об особенностях поведения ребенка в школе, его достижениях, успехах и трудностях. В свою очередь, родители предоставляют подобную информацию о поведении ребенка дома, об особенностях его отношения к игровым и учебным занятиям, общении с близкими, друзьями, о его эмоциональном состоянии. В беседах с родителями целесообразно ставить общие тактические цели и задачи, разъяснять сущность достигнутого, формулировать индивидуальные рекомендации по оптимизации взаимодействия с ребенком для обеспечения переноса достигнутого в практику реальных жизненных ситуаций.

Особо следует остановиться на проблемах **воспитания одаренных детей**.

Одаренность, или *общая одаренность*, – способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности. Одаренными считают таких детей и подростков, уровень интеллекта которых и сложившаяся мотивация позволят им добиться в будущем высоких профессиональных и творческих достижений. Одаренность обеспечивает не успех в какой-либо деятельности, а только возможность достижения этого успеха.

По виду деятельности выделяется одаренность:

- художественная;
- творческая;
- социальная;
- психомоторная (спортивная);
- академическая;
- интеллектуальная.

Творческая одаренность является неотъемлемой составляющей всех видов одаренности, так как одаренность порождается способностью про-
дублировать, выдвигать новые идеи, изобретать.

Выделим *поведенческие характеристики одаренных детей*:

- отсутствие внимания к условностям и авторитетам;
- большая независимость в суждениях;
- тонкое чувство юмора;
- отсутствие внимания к порядку и организации работы;
- личная система ценностей, нередко отличная от других;
- яркое воображение;
- сильно развитое чувство справедливости;
- низкий порог чувствительности к раздражительности, в том числе в социуме;
- яркий темперамент.

Эти дети отличаются очень высоким уровнем мыслительных операций. Однако среди интеллектуально развитых детей есть такие, которые успевают на «отлично» по одному-двум предметам и не успевают по другим. Проблема касается чаще личностного развития особо одаренных детей, что провоцирует трудности общения со сверстниками. Причин может быть несколько: недостаточная сформированность волевых привычек и принципов саморегуляции, нарушение чувства реальности, отсутствие социальной рефлексии и навыков поведения в реальных условиях школьного и общего социума. В целом, видимо, можно говорить о дезадаптивности исключительно одаренных школьников. Именно поэтому они заметно чаще, чем все другие одаренные дети, находятся в условиях, неблагоприятных для их развития, т. е. в зоне воспитательного риска. Недостаток волевой регуляции в той или иной степени отмечается у всех детей, однако у одаренных это усугубляется тем, что они в основном занимаются трудом, не требующим именно для них волевой регуляции, т. е. умственным.

По форме проявления одаренность бывает *явной и скрытой*. Важно успеть «рассмотреть в гадком утенке прекрасного лебедя».

По широте проявлений различаются *общая (умственная) одаренность*, она выступает в качестве основы продуктивности различных видов деятельности, и *специальная* – обнаруживает себя в конкретных видах деятельности.

По особенностям возрастного развития бывает ранняя и поздняя одаренность. *Раннее обнаружение дарований* не всегда связано с высокими достижениями в более старшем возрасте. Это дети-вундеркинды (буквально – «замечательный ребенок»), чаще – интеллектуальные вундеркинды. У них замечательная память, редкостная наблюдательность, необычайная сообразительность. Надо заметить, что особенностью вундеркиндов является то, что они только на определенном возрастном этапе опережают сверстников, а с возрастом выравниваются, и это вызывает со-

ответствующие проблемы, так как они перестают оправдывать надежды окружающих, семьи, педагогов. «Звездность» угасает, и родители не хотят с этим согласиться, а ребенок уже усвоил определенные модели поведения, понимая свою исключительность. *Поздняя одаренность* связана с отсутствием ярких проявлений одаренности в детском возрасте. Важно не пропустить ресурс такого обучающегося, дать ему возможность развить его.

Нередко у одаренных детей возникают проблемы профессионального самоопределения-специализации. В дальнейшем значительная часть этих учеников испытывает серьезные трудности в личностном и профессиональном становлении, что может повлечь за собой возникновение сложнейших личностных проблем и даже психосоматических заболеваний. Лишь небольшая часть одаренных школьников впоследствии оправдывает возлагавшиеся на них надежды, в достаточной степени реализует себя в творческой и профессиональной деятельности. Именно это и привело к грустному высказыванию: «У одаренных детей все их будущее – в прошлом». Чтобы избежать ошибок в работе с особо одаренными детьми, необходимо найти такой психолого-педагогический метод обучения, при помощи которого решалась бы прежде всего проблема высокой успешности их будущей профессиональной деятельности. В принципе, это задача любого образования, но в отношении одаренных детей данная проблема выносится на передний план.

Рассмотрим *проблемы одаренных детей во взаимоотношениях со сверстниками*:

- их необычное поведение вызывает у сверстников недоумение и насмешку;
- неумение общаться со сверстниками приводит к конфликтам, отношению к группе риска;
- отличие игровых интересов от интересов общей массы сверстников;
- несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием;
- сверхчувствительность, уязвимость;
- потребность во внимании взрослых;
- нетерпимость, презрительное отношение к интеллектуально слабым;
- лень, привычка работать в неполную силу.

Особенности личности одаренного ребенка:

- неприязнь к школе;
- погружение в философские проблемы;
- особая система ценностей, личностных приоритетов, главное место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности;
- ощущение неудовлетворенности, стремление к совершенству (перфекционизм), иногда переходящее в самоедство;

- противоречивая, нестабильная самооценка (из крайности в крайность);

- внутренний локус контроля – принятие ответственности на себя за результаты своей деятельности, как следствие – чувство вины за неудачи, депрессивные состояния;

- склонность к нонконформизму и, наоборот, невозможность думать и действовать так, как большинство;

- непредсказуемость поведения, часто приводящая к конфликтам;

- нереалистические цели;

- сверхчувствительность, уязвимость;

- негативизм к авторитетам.

Условия успешной работы с одаренными учащимися:

- создание системы диагностики одаренности учащихся школы и организация ее эффективного функционирования;

- расширение и совершенствование деятельности психологической службы в школе;

- включение проблемы работы с одаренными детьми как приоритетного направления в систему научно-методической и опытно-экспериментальной работы учителей школы;

- осознание важности этой работы каждым членом коллектива школы и усиление в связи с этим внимания к проблеме формирования особой образовательной среды;

- включение в работу с одаренными учащимися в первую очередь учителей, обладающих определенными качествами: учитель для одаренного ребенка является личностью, проявляет уважение к индивидуальности ученика; взаимодействие учителя с одаренным ребенком должно быть направлено на оптимальное развитие его способностей, иметь характер помощи, поддержки, быть недирективным; цель учителя – помочь проявлению и развитию способностей ученика, оказать ему поддержку и помощь в социализации; учитель верит в собственную компетентность и возможность решать возникающие проблемы; он готов нести ответственность за последствия принимаемых им решений; учитель считает одаренных детей способными самостоятельно решать свои проблемы, верит в их дружелюбие и в то, что они имеют положительные намерения, что им присуще чувство собственного достоинства, которое следует ценить, уважать и оберегать, стремление к творчеству; учитель способствует формированию положительной самооценки ученика, уважает его ценности; одаренные для педагога являются источником скорее положительных эмоций, чем отрицательных; учитель стремится к интеллектуальному самосовершенствованию, охотно работает над пополнением собственных знаний, готов учиться у других и заниматься самообразованием и саморазвитием;

- постоянная работа по совершенствованию образовательного процесса в школе в целях неуклонного снижения учебной и психологической пе-

регрузки учащихся (разработка гибких индивидуальных программ; создание теплой, эмоционально безопасной атмосферы в классе; предоставление учащимся обратной связи; использование различных стратегий обучения).

Разрабатывая программу педагогического сопровождения одаренных обучающихся, необходимо особый акцент сделать на *рекомендациях для их родителей*. Рекомендуется соблюдать баланс между положительными и отрицательными оценочными суждениями, поощрять общение одаренного ребенка со сверстниками, также наделенными высокими способностями. Предполагается, что это позволит развить необходимую гибкость в общении, терпимость и интерес к чужому мнению, навыки совместной работы, а также избежать искаженного представления о собственной исключительности. Важно не смотреть на своих детей как на потенциальных вундеркиндов, остерегаться нереалистических ожиданий от них, завышения требований, попыток вольно и невольно проецировать на ребенка собственные амбиции и неосуществленные надежды.

В то же время рекомендуется избавиться от страха перед выдающимся интеллектом, не приглушать и не нивелировать способности своих детей, подводя их под ординарный стереотип, пытаясь уберечь необычного ребенка от конфликтных столкновений с окружающим миром. Родителям предлагается позитивно и внимательно воспринимать возможные эксцентричные поступки и идеи своих талантливых детей, поддерживать их стремление к самостоятельности и независимости. В случае конфликтов одаренного обучающегося с педагогами и сверстниками рекомендуется оказывать ему необходимую помощь.

С раннего возраста необходимо приучать одаренного ребенка нормально реагировать на неудачи, способствовать тому, чтобы он не только принимал участие в занятиях, в которых не преуспевает, но даже получал удовольствие от этого. Таким образом удастся ослабить болезненную реакцию незаурядных детей на неудачу. Педагогам и родителям следует учить таких детей справляться с их завышенными ожиданиями в отношении собственных возможностей. Необходимо привести самооценку ребенка в соответствие с его высокими умственными возможностями.

Стратегиями работы с одаренными детьми являются:

- ускорение обучения (переход через один класс);
- обучение в специальных классах, специальных школах;
- обучение в массовой школе по специально разработанным программам.

Одаренность настолько индивидуальна и неповторима, что вопрос об оптимальных условиях обучения каждого ребенка должен рассматриваться отдельно.

Особого внимания требуют *обучающиеся, имеющие низкую мотивацию к обучению*, причем это не зависит от уровня развития их познавательной сферы.

Можно предложить следующие рекомендации по профилактике трудностей в обучении у детей с низким уровнем учебной мотивации:

1. При выборе способов индивидуального подхода к учащимся следует опираться на знание их личностных особенностей.

2. Расширять и осваивать разные приемы развития познавательных интересов детей.

3. Замечать даже небольшие успехи и достижения учащихся с низкой учебной мотивацией к учебе, но не подчеркивать это как нечто неожиданное.

4. Обеспечить на занятии преобладание положительных эмоций, позитивного восприятия учебной ситуации и учебной деятельности, атмосферы благожелательности.

5. Укреплять в себе позицию непротивопоставления себя и более успешных учеников слабоуспевающему школьнику.

6. Замечания педагога должны быть лишены отрицательной эмоциональной окраски и осуждения. Подвергать критике нужно только конкретные действия ученика, не задевая его личности.

7. Следует помнить, что чрезмерные напористость и активность воздействий учителя истощают запас нервно-психической прочности ребенка (особенно если он чувствителен, менее вынослив, психически неуравновешен) и вынуждают его защищаться. Детские (незрелые) способы самозащиты включают в себя негативизм, стремление к освобождению от старших, конфликтность и блокировку самопонимания.

Важность такого подхода в образовании детей очевидна.

Подводя итог, отметим **важнейшие задачи педагогического сопровождения обучающихся с ООП**: рефлексивное отношение к деятельности детей, воспитание микросоциума, способного понимать особенности каждого ребенка и находить соответствующие формы взаимодействия с ним, адекватно реагировать на поведение. Оценивая поступок ребенка, нужно прежде всего анализировать вызвавшие его причины, устанавливать взаимосвязь порождающих его объективных и субъективных факторов. Это позволит понять природу того или иного личностного проявления и адекватно отреагировать на него.

Опираясь на положение о том, что личность формируется и развивается в деятельности, можно утверждать, что индивидуализация педагогического сопровождения предполагает включение ребенка в посильную для него деятельность, как учебную, так и воспитывающую. Это может быть реализовано педагогом, имеющим достаточно высокий уровень антиципации, позволяющий прогнозировать особенности реагирования ребенка с ООП при включении его в те или иные ситуации в процессе решения многочисленных педагогических задач. Реализация принципов системности и природосообразности помогает выстраивать программу личностного роста обучающегося в соответствии с уровнем достигнутого, в противном случае образовательный процесс будет носить дискретный характер, за-

трудняющий логику освоения, усвоения и присвоения личностного опыта развивающегося человека.

Принимая во внимание представления психологов о зоне актуального развития и зоне ближайшего развития, можно говорить о необходимости индивидуализации не только процесса обучения, но и воспитания школьников с ООП, так как ребенок реагирует в той или иной ситуации в соответствии с освоенными им способами и моделями поведения, т. е. об *индивидуализации целостного образовательного пространства* для каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными и психофизиологическими особенностями, уровнем актуального развития и потенциальными возможностями.

Эффективность достижения воспитательных целей во многом зависит от особенностей когнитивных процессов педагога при восприятии личностных характеристик ученика [41], успешности выбора той или иной формы совместной деятельности, в основе которого лежат определенные критерии:

- целесообразность (соответствие целям и задачам реализуемого компонента воспитания);
- разнообразие форм;
- креативность, пробуждающая оригинальность, нестандартность решения проблем воспитательного взаимодействия;
- соответствие психофизиологическим, возрастным, индивидуальным особенностям детей и взрослых;
- соответствие особенностям развития коллектива и коллективных отношений;
- учет опыта класса, группы в реализации данной формы воспитательной работы;
- учет особенностей взаимодействия педагогов и воспитанников;
- профессионализм, компетентность и творчество воспитателей в реализации данной формы;
- привлекательность и эмоциональная окрашенность формы воспитательной работы;
- постоянное усиление воспитательных возможностей избираемой формы.

Реализация индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ООП обеспечивает положительную динамику развития их образовательных умений и навыков (логических и коммуникативных), знаний и умений целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки в осуществлении собственной деятельности по достижению планируемых образовательных результатов только в том случае, если создана система работы в данном направлении, включающая в себя единство взаимодействий всех социально-образовательных институтов.

2.3. Программы и модели индивидуального педагогического сопровождения обучающихся с ООП

Прежде чем говорить о моделях и программах педагогического сопровождения обучающихся с ООП, рассмотрим общую стратегию работы в данном направлении.

Алгоритм работы по сопровождению обучающегося с ООП:

- 1) актуализация проблемы (поступление запроса – осознание сущности проблемы – разработка плана сбора информации о ребенке – проведение диагностического исследования);
- 2) анализ полученной информации (осмысление причинно-следственных связей актуализированной проблемы – оценка и обсуждение со всеми заинтересованными лицами ресурсов (внутренних и внешних) и возможных путей решения проблемы – обсуждение возможных рисков и разработка превентивных мер);
- 3) разработка плана комплексной помощи (распределение функций и обязанностей всех участников образовательных отношений – определение последовательности действий и сроков их реализации);
- 4) реализация плана по решению проблемы (выполнение рекомендаций каждым участником педагогического сопровождения);
- 5) осмысление и оценка промежуточных результатов деятельности по сопровождению;
- 6) коррекция программы сопровождения при необходимости.

Программа индивидуального педагогического сопровождения обучающихся с ООП в условиях массовой школы имеет ряд типичных разделов, которые оформляются в ее *паспорте*, один из вариантов которого приведен ниже.

Паспорт программы индивидуального педагогического сопровождения обучающихся с ООП

1. Целевой раздел программы

1. Пояснительная записка (актуальность программы, особенности развития обучающегося, научная методология).
2. Цель и задачи программы. Основные направления педагогического сопровождения обучающегося в условиях массовой школы.
3. Формы педагогического сопровождения обучающегося с ООП. Уровни системы педагогического сопровождения.
4. Структура модели педагогического сопровождения обучающегося с ООП. Этапы педагогического сопровождения.
5. Возможные риски и вызовы в реализации программы, профилактические меры по их предотвращению.
6. Ожидаемые результаты и эффекты педагогического сопровождения.
7. Ресурсы (внешние и внутренние) реализации программы.
8. Нормативно-правовая база реализации программы.

II. Содержательный раздел программы

(собственная образовательная программа школы).

1. Педагогическое сопровождение процесса формирования универсальных учебных действий.

2. Педагогическое сопровождение воспитания и социализации.

3. Педагогическое сопровождение коррекционной работы.

План реализации программы (задачи, диагностический инструментарий, конкретизация).

III. Организационный раздел программы

1. Педагогическое сопровождение обучающегося.

2. Педагогическое сопровождение педагогических и административных работников.

3. Педагогического сопровождения родителей обучающихся.

Литература

В таблице 3 приведен пример реализации основных направлений психолого-педагогического сопровождения.

Т а б л и ц а 3

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся¹

Направление сопровождения	Содержание	Результат
Сохранение и укрепление психологического здоровья	Мониторинг возможностей и способностей обучающихся	Формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников
Формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни	Выявление и поддержка детей с особыми образовательными потребностями	Психолого-педагогическая поддержка участников олимпиадного движения
Развитие экологической культуры	Выявление и поддержка одаренных детей	Поддержка детских объединений и учебного самоуправления
Дифференциация и индивидуализация обучения	Обеспечение осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности	Сохранение и укрепление психологического здоровья

Основные формы сопровождения:

- диагностика;
- консультирование;
- развивающая работа;
- коррекционная работа;

¹ МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 55 г. Челябинска».

- просвещение;
- профилактика;
- экспертиза.

Уровни психолого-педагогического сопровождения:

- индивидуальное;
- групповое;
- на уровне класса;
- на уровне образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений:

- психолого-педагогическое сопровождение обучающихся;
- психолого-педагогическое сопровождение педагогов;
- психолого-педагогическое сопровождение родителей;
- психолого-педагогическое сопровождение администрации.

Задачи психолого-педагогического сопровождения на разных уровнях образования

Уровень начального общего образования – определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и умения учиться, в развитии творческих способностей.

Уровень основного общего образования – сопровождение перехода в основную школу, адаптации к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости.

Уровень среднего общего образования – помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности, профилактика девиантного поведения, наркозависимости.

Рассмотрим более подробно примерную структуру программы сопровождения и основное содержание ее разделов.

Программа индивидуального сопровождения обучающихся с ООП

Индивидуальная программа сопровождения (ИПС) обучающихся с ООП направлена на расширение возможностей удовлетворения особых образовательных потребностей, обеспечение коррекции нарушений развития в условиях освоения основной образовательной программы общего

или дополнительного образования; на создание условий для социальной адаптации, самоопределения и самореализации обучающихся.

Программа обеспечивает:

- выявление особых образовательных потребностей обучающихся;
- осуществление индивидуально ориентированной социально-педагогической помощи обучающимся с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей (в соответствии с рекомендациями специалистов сопровождения);
- возможность освоения обучающимися содержания основной образовательной программы общего или дополнительного образования и их интеграции в школе;
- создание условий для социальной адаптации, свободного развития способностей, самоопределения и самореализации обучающихся.

Программа должна включать:

- цель и задачи индивидуального сопровождения обучающихся;
- краткую психолого-педагогическую характеристику потребностей обучающихся и необходимых в связи с этим форм индивидуального сопровождения;
- перечень учебно-методического и программного обеспечения, используемого для достижения результатов индивидуального сопровождения обучающихся;
- количество часов, на которое рассчитана программа индивидуального сопровождения;
- обоснование вариативности альтернативных форм работы и оценивание их результативности, если имеет место перераспределение количества часов, отводимых на изучение определенных разделов и тем, изменение последовательности изучения тем и др.;
- планируемые результаты коррекционно-развивающей работы;
- формы контроля (текущий, промежуточный, итоговый) результатов обучающихся, полученных в результате индивидуального сопровождения;
- перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционно-развивающих мероприятий;
- систему комплексного социально-педагогического сопровождения обучающихся с ООП в условиях образовательного процесса, а также описание специальных условий обучения, воспитания и социализации таких детей;
- механизм разработки и реализации системы коррекционно-развивающих мероприятий, в которые включаются все участники образовательного процесса (педагоги, специалисты сопровождения, все категории обучающихся, родители и другие заинтересованные лица).

Программа индивидуального сопровождения обучающихся с ООП может уточняться и корректироваться.

Структура программы ИПС

Программа включает в себя пять модулей: концептуальный, диагностико-консультативный, коррекционно-развивающий, лечебно-профилактический, социально-педагогический.

Концептуальный модуль раскрывает сущность индивидуального сопровождения, его цели, задачи, содержание и формы взаимодействия субъектов сопровождения.

Диагностико-консультативный модуль включает в себя программы изучения потребностей и достижений обучающихся различными специалистами (педагоги, психологи, медицинские работники, педагоги-дефектологи) и направления консультирования.

Коррекционно-развивающий модуль обеспечивает отбор содержания и специальных условий для ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуально-типологическими особенностями.

Лечебно-профилактический модуль включает в себя проведение лечебно-профилактических мероприятий (соблюдение санитарно-гигиенических норм, режима дня, питания ребенка, осуществление индивидуальных лечебно-профилактических действий и др.).

Социально-педагогический модуль предполагает планирование повышения профессиональной культуры педагогов, специалистов сопровождения и других участников образовательного процесса по актуальным направлениям в разных формах (групповые и индивидуальные консультации, семинары, обмен опытом, школы педагогического мастерства, школы для родителей, использование социально-педагогической помощи самообразование и др.).

Содержание ИПС

1. Титульный лист (с информацией о том, кем, когда согласована и утверждена данная ИПС).

2. Пояснительная записка (характеристика потребностей обучающихся, цель и задачи индивидуального сопровождения обучающихся, программное обеспечение, условия и форма реализации данной ИПС, периоды и формы мониторинга освоения ИПС, участники реализации ИПС, описание режима дня и др.).

3. Индивидуальный учебный план.

4. Направления и задачи коррекционно-развивающей работы на определенный период.

5. Результаты освоения ИПС за период реализации.

6. Рекомендации на следующий период обучения всех участников реализации ИПС (расширение системы отношений и развитие форм педагогического, психотерапевтического, социального и правового сопровождения детей, родителей и других участников образовательного процесса).

Этапы разработки и реализации ИПС

I этап. Аналитический (сбор анамнестических данных, анализ документов психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК), заключений врача, обсуждение с родителями и педагогами проблем ребенка).

II этап. Диагностический (комплексное обследование ребенка с учетом основных линий его развития (физическое, социальное, познавательное, речевое развитие, состояние игровой и продуктивных видов деятельности), анализ его результатов всеми специалистами, составление психолого-педагогической характеристики и заключений специалистов).

III этап. Подготовительный (определение задач, условий, УМК, отбор содержания форм и методов, коррекционно-развивающей работы каждым специалистом на определенный период, коллегиальное оформление и обсуждение ИПС с участием родителей). На этом этапе широко привлекаются к сотрудничеству родители (обязательная консультативно-практическая помощь родителям в доступной форме).

IV этап. Основной (реализация ИПС, внесение изменений по мере необходимости, обсуждение с родителями хода выполнения программы, обучение специалистами родителей и педагогов группы практическим приемам, методам и технологиям работы с ребенком).

V этап. Аналитико-прогностический (анализ эффективности освоения ИПС, выявление проблемных сторон развития, реальных трудностей в реализации задач, анализ причин и путей решения проблем).

На основе этих данных разрабатывается ИПС на следующий период обучения. Осуществляется модификация задач с учетом конкретных темпов освоения школьником программного материала, уровня психофизического развития, личностных особенностей ребенка, внешних факторов (посещаемость, лечение и др.).

Программа индивидуального сопровождения обучающегося с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы (инклюзивная образовательная среда)

Цель программы: создание системы комплексной помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в освоении основной образовательной программы общего образования (начального, основного, среднего), коррекции проблем в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальной адаптации, самоопределении и самореализации.

Программа направлена на создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать ООП обучающихся с ОВЗ посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в условиях инклюзивной образовательной среды школы. Предусматривается использование модели инклюзивного образования, т. е. обучение школьников с ОВЗ в одном классе с учениками, не имеющими нарушений развития. Обучение детей с ОВЗ осуществляется в общеобразовательном классе по общей образовательной программе начального (основного, среднего) общего образования. Предполагается вариативность степени участия специалистов сопровождения, а также организационные формы работы с субъектами образовательных отношений.

Задачи программы

1. Своевременное выявление обучающихся с трудностями адаптации, обусловленными особыми возможностями здоровья.
2. Определение особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, обучающихся-инвалидов.
3. Определение особенностей организации образовательного процесса для рассматриваемой категории детей в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка, со структурой нарушения развития и степенью его выраженности.
4. Создание условий, способствующих освоению детьми с ОВЗ основной образовательной программы начального (основного, среднего) общего образования и их включения в образовательный процесс учреждения. Осуществление индивидуально ориентированной социально-педагогической помощи детям с ОВЗ с учетом особенностей психического и (или) физического развития, индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями специалистов службы сопровождения).
5. Разработка и реализация индивидуальных планов работы, организация индивидуальных и (или) групповых занятий для обучающихся с выраженным нарушением в физическом и (или) психическом развитии, сопровождаемые поддержкой учителя, педагога-психолога, логопеда школы.
6. Реализация системы мероприятий по социальной адаптации детей с ОВЗ и иных категорий обучающихся.
7. Оказание социально-педагогической помощи родителям (законным представителям) обучающихся с ОВЗ по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам.

Практическая значимость программы сопровождения состоит в том, что обучающиеся с ОВЗ получают своевременную индивидуальную психологическую и педагогическую поддержку в условиях общеобразовательного учреждения, проявляющуюся в устойчивом продвижении детей в развитии; совершенствуется профессиональная культура педагогов и обогащается педагогический опыт родителей; расширяется образовательное пространство, изменяется репутация образовательной организации.

Сопровождение ребенка с ОВЗ можно рассматривать как комплексную технологию социально-педагогической поддержки и помощи ребенку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, усилия которых скоординированы в соответствии с целевой заданностью в каждом конкретном случае. В школе создается служба, осуществляющая социально-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. В службу сопровождения входят специалисты: тьютор (классный руководитель), педагог-психолог, педагог-организатор, воспитатели и медицинский работник, учителя-предметники. Комплексное изучение ребенка, выбор наиболее адекватных проблем ребенка, методов работы, отбор содержания обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей детей обсуждается на школьном

психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК), который определяет сроки, формы, содержание и субъектов деятельности.

Важное значение для обеспечения эффективности реализации модели инклюзивного образования имеет проведение информационно-просветительской, разъяснительной работы по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися (как имеющими, так и не имеющими проблем в развитии), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Вопрос о выборе образовательного маршрута ребенка с ОВЗ, в том числе об определении формы и степени его интеграции в образовательную среду, решается на школьном ПМПК исходя из потребностей, особенностей развития и возможностей ребенка, с непосредственным участием его родителей (законных представителей). Планируется коррекционно-развивающая работа, направленная на постепенное увеличение меры самостоятельности, развитие навыков достижения цели при организующей, стимулирующей помощи взрослого; переключение обучающихся на практическую деятельность, подкрепляющую их веру в собственные силы.

Разработка форм обучения, конструирование содержания и плана реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, их включение в социально-образовательный процесс школы и освоение ими основной образовательной программы начального (основного, среднего) общего образования, – системный процесс, базирующийся на признании приоритета общечеловеческих ценностей и принципов инклюзивного образования.

В образовательном учреждении разрабатывается **индивидуальная карта сопровождения ребенка**, которая включает в себя следующие документы:

- карту социально-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ;
- индивидуальный лист здоровья и коррекции проблем развития;
- дневник наблюдения за ребенком.

Рекомендации по ведению дневника наблюдений за ребенком

1. На первой странице дневника указывается необходимая информация о ребенке:

- Ф. И. ребенка, дата рождения, дата поступления, домашний адрес;
- Ф. И. О. родителей (законных представителей), родственников, контактные телефоны.

2. Медицинские рекомендации заносятся в дневник медицинским работником по мере изменений в состоянии ребенка (не менее двух раз в год) с указанием даты заполнения.

3. Рекомендации по оформлению наблюдений:

- сведения записываются в дневник по результатам наблюдения за учебной и внеучебной деятельностью ребенка в школе и вне ее;
- фиксируются все изменения в период адаптации ребенка к образовательной организации (при поступлении в школу, после пропусков по состоянию здоровья, при переходе в 5-й класс, при смене учебного коллектива);
- записываются сведения об информировании родителей о состоянии ребенка, особенностях организации образовательной деятельности и пожелания по сопровождению;
- фиксируются сведения о лечении и реабилитационных программах (длительность, состояние ребенка в период до и после).

Ниже приведена модель сопровождения ребенка с ООП (в данном случае – с ОВЗ), разработанная педагогом-психологом средней школы № 1 г. Актобе М. А. Пузаренко.

Организационная модель комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП в общеобразовательной школе

Целью социально-педагогического сопровождения ребенка с ООП, обучающегося в общеобразовательном учреждении, является обеспечение его оптимального развития и успешной интеграции в социум.

Задачи социально-педагогического сопровождения ребенка данной категории, обучающегося в массовой школе:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, с учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) обучающихся, родителей, педагогов.

Служба сопровождения – объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения, – команда, которая объединяет учителей, учителей-дефектологов, психологов, социальных педагогов, представителей родительского актива.

Командой организуется работа с учителями и родителями в целях вовлечения их в реализацию единой развивающей программы, изучения ожиданий относительно дальнейшего продвижения детей и гармонизации внутрисемейных межличностных отношений.

Индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения может решать следующие проблемы: 1) оказание помощи в разреше-

нии трудностей в обучении и во взаимоотношениях с окружающими (педагоги, сверстники, родители); 2) коррекция нарушений психических процессов и эмоционально-волевой сферы, в этой работе особое место занимает коррекция мышления и эмоционального состояния ученика; 3) коррекция речевых нарушений.

Организационной структурой службы сопровождения детей с ООП в школе является *ПМПК* – структурное подразделение образовательного учреждения, регулирующее процесс сопровождения и обеспечивающее комплексность процесса сопровождения, который позволяет субъекту сопровождения определиться с принятием решения и нести ответственность за реализацию решения.

Метод сопровождения – способ практического осуществления процесса сопровождения на основании полной информации о сущности проблемы и путях ее решения.

Все вышесказанное позволяет выстроить определенную модель социально-педагогического сопровождения детей с ООП в школе, которая базируется на следующих принципах: 1) системности – реализуется в процессе оказания психолого-педагогической помощи в разных направлениях: детям, учителям, родителям (оказывается в реальной ситуации обучения ребенка, выявляет имеющиеся сложности, потенциальные возможности школьника, его сильные стороны, определяются альтернативные пути в обучении, и с учетом всех составляющих моделируется система социально-педагогического сопровождения); 2) комплексности – проявляется в том, что педагогом, психологом, логопедом, родителями оказывается ребенку комплексная помощь, охватывающая все сферы его деятельности (познавательная, эмоционально-волевая, двигательная; социальные связи и отношения), помогающая отследить успешность обучения и наладить межличностные связи; 3) интегративности – предусматривает интеграцию различных методов (психотерапевтических и психолого-педагогических), методик, подходов, дидактических и психотерапевтических приемов (охватывает не только образовательную среду, но и микросоциальную); 4) приоритета особых потребностей ребенка – выявление причин учебных и коммуникативных затруднений ребенка, знание и учет его особых потребностей для использования их в качестве основы альтернативных путей (нуждаются в специальных условиях организации образовательного процесса); 5) непрерывности – отражает необходимость ранней диагностики его возможностей и способностей, осуществления психолого-педагогического сопровождения на протяжении всего периода обучения, т. е. на всех уровнях образования.

Модель отражает структурно-организационные и содержательно-процессуальные особенности данного процесса и включает следующие этапы:

1. *Мотивационный этап* – обеспечение внешних благоприятных условий для осуществления процесса сопровождения и мотивация предстоящей деятельности. Применительно к любой категории детей с особыми

образовательными потребностями (с нарушениями речи, ЗПР, нарушениями поведения и т. д.) значим эмоциональный контакт между взрослыми и ребенком, прежде всего между учителями и родителями. От характера сложившихся взаимоотношений в триаде «учитель – ребенок – родитель» зависит специфика и результативность коррекционной работы. Только при создании поддерживающей среды и согласованных действиях всех участников образовательного процесса возможна реализация эффективного процесса коррекции в короткие сроки. Мотивационный этап во многом зависит от личных качеств и профессионализма учителя, психолога, логопеда, от того, насколько убедительно они смогут изложить стратегию психолого-педагогического сопровождения.

2. *Оrientировочный этап* – определение смысла и содержания предстоящей работы, выработка общего подхода, определение ролей и профессиональных позиций относительно обучающегося, распределение функциональных обязанностей между участниками сопровождения. На этом этапе конкретизируются структурные элементы сопровождения (выявление причин затруднений, школьной дезадаптации ребенка; обоснование содержания коррекционно-развивающей работы и форм ее реализации; выбор способов организации этого процесса с учетом ресурсов самого ребенка и возможностей взрослых, участвующих в реализации сопровождения; выясняется мнение родителей о проблемах ребенка и ожидаемых результатах). Коррекционно-развивающий процесс будет осуществляться в реальной ситуации обучения ребенка и в процессе специальных занятий (тренинги (искусственно созданная социально-образовательная среда) и коррекционные занятия). Вырабатывается концепция психолого-педагогического сопровождения, конкретизируются требования к микро-социальной среде в условиях семьи.

3. *Содержательно-операционный этап* – разработка коррекционных программ на диагностической основе применительно к конкретному ребенку по реализации конкретных задач. С детьми работают тьютор, психолог, учителя, логопед, родители в целях их комплексного взаимодействия. При необходимости ведется психолого-педагогическая подготовка тех, у кого возникают затруднения в работе.

4. *Оценочный этап* включает в себя итоговую педагогическую и психологическую диагностику, анализ результатов всеми специалистами команды, рефлекссию. Учитывается степень удовлетворенности родителей, их пожелания на будущее. Подведение итогов может послужить основой для дальнейшей работы с детьми, имеющими ОВЗ, а также коррекции программ сопровождения.

В заключение выделим **основные направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях инклюзивного образования:**

- педагогическая и психологическая диагностика проблем в психофизическом развитии и выявление потребностей в коррекционной помощи;

- индивидуальная, групповая, фронтальная коррекционно-развивающая работа;
- создание адекватной потребностям обучающихся специальной коррекционно-развивающей среды;
- разработка (составление) индивидуальных и групповых коррекционных программ, ориентированных на конкретного ребенка в целях решения соответствующих коррекционных задач;
- психотерапевтическая и педагогическая помощь родителям в гармонизации внутрисемейных отношений и оптимизации их состояния;
- научное обоснование коррекционных технологий, используемых в процессе обучения и воспитания.

При составлении программы психолого-педагогического сопровождения учитываются потребности ребенка, запросы родителей, учителей, выявленные в процессе диагностического обследования. Уточняется, как родители и учителя смогут закреплять приобретенные обучающимися навыки в процессе специальных занятий.

Коррекционные занятия дополняются диагностическими, контрольными срезами. После четырех-восьми коррекционных занятий проводится одно диагностическое, контрольное. По его результатам можно будет провести активное консультирование учителей и родителей по вопросам эффективности проделанной работы (определяются причины и способы разрешения возникающих затруднений).

Сопровождение обучающегося с ОВЗ требует соблюдения ***общих принципов и правил работы:***

1. Индивидуальный подход к каждому ученику.
2. Предотвращение наступления утомления, использование для этого разнообразных средств (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими частями, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности).
3. Применение методов, активизирующих познавательную деятельность обучающихся (игровые ситуации; дидактические игры, которые связаны с поиском видовых и родовых признаков предметов; игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими; психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук), развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки.
4. Проявление педагогического такта. Постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребенку, развитие в нем веры в собственные силы и возможности.

Таким образом, широкая сфера применения социально-педагогического сопровождения позволяет рассматривать его как неотъемлемое звено системы инклюзивного образования всех обучающихся, независимо от состояния здоровья и образовательных успехов. Расширение представ-

лений о целях образования, в число которых входят не только цели развития, воспитания, обучения, но и цели обеспечения физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья всех детей, обуславливает интенсивное развитие теории и практики социально-педагогического сопровождения обучающихся.

При обучении детей с ОВЗ в современной инклюзивной школе обязательным и необходимым элементом работы коллектива является психолого-педагогическое сопровождение всех субъектов образования [15]. Участники образовательного процесса (дети, родители, педагоги, администрация учреждения, ближайшее социальное окружение) должны быть подготовлены к включению особых детей в среду общеобразовательной школы. Эта подготовка предполагает создание позитивных установок на взаимодействие, воспитание толерантности у всех участников. Особые требования предъявляются к формированию у педагогов соответствующих компетенций – личностной, мотивационной, коммуникативной, методической и другой готовности. При работе с родителями важными являются такие направления работы, как профилактика неадекватной реакции на факт нарушения в развитии ребенка; формирование адекватного отношения к проблемам ребенка; снижение эмоционального дискомфорта; контроль родителями собственных эмоциональных состояний; установление адекватных детско-родительских отношений; укрепление уверенности родителей в возможностях ребенка.

Позитивные изменения, которые наблюдаются в среде родительской общественности и профессиональном сообществе педагогов в результате комплекса информационно-методических, организационных и психолого-педагогических мероприятий, позволяют видеть будущее школы как центра образовательной инклюзии.

Г л а в а 3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ, СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

3.1. Теоретико-методологические основы педагогической диагностики

Педагогическая диагностика является начальным этапом проектирования образовательной деятельности школы, так как ее результаты будут положены в основу педагогической деятельности. Это важнейший этап разработки программы педагогического сопровождения каждого обучающегося, определения его ИОМ.

Диагностику принято рассматривать как особый вид познания (в переводе с греческого *diagnosis* – распознавание). Термин «педагогическая диагностика» был предложен в 1968 г. К. Ингенкампом, который рассматривал ее как теоретический фундамент практической деятельности по воспитанию и обучению. В условиях современности педагогическая диагностика обретает второе дыхание, образуя единый исследовательский блок с диагностикой психологических свойств, особенностей и состояний школьников в учебно-воспитательном процессе.

Педагогическая диагностика – педагогическая деятельность, направленная на изучение качественных характеристик участников образовательного процесса, отношений между ними и педагогического процесса в целом для обеспечения эффективного достижения планируемых педагогических результатов.

В педагогической диагностике выделяют три ведущих взаимосвязанных и взаимообусловленных аспекта:

- 1) диагностика личности обучающегося (интеллектуально-познавательная, эмоционально-нравственная, практико-действенная сферы);
- 2) диагностика коллектива и коллективных отношений;
- 3) диагностика воспитательного процесса (цели и содержание воспитания, способы реализации целей и содержания воспитания, педагогическое взаимодействие, результативность воспитательного процесса).

Таким образом, общий ход планирования психологически обоснованных воспитательных задач предполагает: изучение развития личности, воспитанности учеников; постановку воспитательных задач исходя из конкретных особенностей ученика; выбор и реализацию приемов воспитания; успешность этих мероприятий с точки зрения позитивных сдвигов в развитии учеников.

Диагностика коллектива и коллективных отношений направлена на исследование:

- уровня общественного мнения;

- уровня самоуправления;
- уровня самообслуживания;
- способов общения;
- видов деятельности;
- характера взаимоотношений;
- характера целей.

Грамотное проектирование и осуществление образовательного процесса школ, работающих в условиях сложного социального контекста, требует глубокого анализа прежде всего нравственного развития личности школьников. Вместе с тем воспитательные задачи нередко являются однообразными и недостаточно опираются на психологическое изучение учащихся.

Конкретизируя роль педагогической диагностики в развитии и воспитании личности учащихся школ, находящихся в сложных социальных условиях, можно говорить о таких функциях диагностики, как: воспитательно-побуждающая, коммуникативная, конструктивная, информативная, прогностическая, функция обратной связи, функция оценки результатов педагогической деятельности.

Принято говорить о трех типах диагностики в воспитательном процессе: начальной, корректирующей (текущей), обобщающей (итоговой).

Начальная диагностика связана с планированием и управлением классным коллективом. Перед тем как определить воспитательные задачи, которые будут реализованы в данной учебной четверти или году, классному руководителю необходимо изучить уровень воспитанности ученика. Выделяют три основных варианта начальной диагностики: 1) когда коллектив сформирован впервые и классный руководитель тоже не знаком обучающимся; 2) когда коллектив не новый, а классный руководитель впервые начинает работу с классом; 3) когда коллектив и классный руководитель уже работали вместе.

В первом случае начальная диагностика используется для всестороннего изучения учеников. Во втором – классный руководитель, социальный педагог изучает не только учеников, но и сам коллектив как сложную, динамическую систему. Третий вариант предоставляет возможность классному руководителю провести выборочную диагностику коллектива и личности. Она является дополнением к информации, которая была получена ранее.

Полнота и объективность информации при начальной диагностике в максимальной степени приближает планирование воспитательных задач к реальным потребностям класса, школы, семьи и соответствует оптимальному развитию обучающихся.

Корректирующая (текущая) диагностика проводится в самом процессе организации деятельности ученического коллектива, ориентирует педагога на изменения, которые происходят в учениках и коллективе. Одно-

временно оценивается правильность ранее принятых решений. Информация, полученная в результате текущей диагностики, помогает быстро, точно и с минимумом ошибок корректировать работу и совершенствовать стиль отношений с детьми, методику воспитательной работы. Текущая диагностика обеспечивает педагога экспресс-информацией и этим помогает принять быстрое решение по совершенствованию воспитательной деятельности.

В конце каждого учебного года в системе прогнозирования результатов воспитательной работы проводится *обобщающая диагностика*. Она представляет основные данные для коррекции педагогического воздействия в течение следующего учебного года.

В силу своей полифункциональности педагогическая диагностика предваряет каждый этап воспитательного процесса, начиная с целеполагания и планирования и завершая его реализацией и оценкой, поэтому важно остановиться на требованиях к ее организации, это:

- тайна (скрытость) цели диагностирования;
- отсутствие давления на респондентов;
- естественные условия проведения;
- анонимность результатов диагностирования;
- разнообразие и взаимодополняемость диагностических методов и методик;
- репрезентативность данных диагностирования;
- единая статистическая обработка данных;
- предварительное планирование диагностики.

Успех диагностической деятельности во многом зависит от того, насколько объективно представлен прогноз развития изучаемого педагогического явления, объекта или процесса. Поэтому ключевой этап педагогического диагностирования – *педагогическое прогнозирование*.

В педагогике выделяется поисковое (определение будущего состояния) и нормативное (определение путей достижения заданного состояния) прогнозирование.

Педагогическое прогнозирование позволяет предвосхищать результаты воспитательной деятельности благодаря хорошо сформированным проектировочным и конструктивным умениям педагога.

Таким образом, *прогностика – проектирование – конструирование – это ключевые звенья диагностической деятельности*, целью которой является смоделированный результат еще не осуществленной деятельности, представленный в сознании как проект реальных изменений воспитательного процесса. Опираясь на положение о том, что воспитательный процесс – совокупность взаимодействий между воспитанниками и воспитателями в конкретных воспитательных ситуациях, можно говорить, что любую педагогически осмысленную, сконструированную, управляемую воспитательную ситуацию (взаимодействие) правомерно называть *воспита-*

тельной задачей. Тогда *воспитательный процесс* можно представить как взаимосвязанную последовательность решения множества воспитательных задач (ситуаций), направленных на развитие и саморазвитие личности ребенка.

Успешность воспитательного процесса будет зависеть от качества проектировочной деятельности педагога. Воспитательная задача как результат этой проектировочной деятельности предвосхищает практический результат. Педагог формулирует воспитательную задачу сначала для себя и лишь затем для воспитанников, включая их в ее решение.

Решение воспитательной задачи предваряется анализом интерпретированной или сконструированной педагогом воспитательной ситуации. Выделяются следующие *этапы алгоритма анализа воспитательной ситуации*:

- 1) характеристика состояния педагогической системы в рассматриваемый период (временной отрезок);
- 2) выявление состояния объектов и субъектов воспитательного процесса (ситуации);
- 3) характеристика взаимоотношений субъектов воспитания;
- 4) диагноз общего состояния воспитательного процесса (ситуации);
- 5) выявление и формулирование педагогической проблемы;
- 6) проектирование воспитательных задач.

Говорить об успехе воспитательной деятельности в целом можно лишь в случае эффективного решения отдельных воспитательных задач, имеющих определенный алгоритм решения.

Алгоритм решения воспитательной задачи как конструкта воспитательной деятельности включает в себя следующие этапы:

- 1) выдвижение гипотезы;
- 2) выбор оптимального варианта действий педагога;
- 3) детализация (планирование) – продумывание оперативной структуры действий педагога;
- 4) анализ предполагаемых результатов – характеристика изменений, которые должны произойти в воспитательной системе благодаря решению воспитательных задач.

Существуют различные классификации воспитательных ситуаций и задач: по факторам социализации и воспитания личности ребенка (ситуации и задачи по организации воспитывающей деятельности, гуманного общения и социальной среды); по ведущим сферам педагогического взаимодействия (ситуации и задачи по организации совместной деятельности и межличностного общения субъектов воспитания). Система целесообразно спроектированных и сконструированных воспитательных задач (ситуаций) является показателем успешности прогностической и в целом диагностической деятельности.

Воспитание прежде всего процесс целенаправленный. Для корректной постановки целей воспитания личности школьника большое значение

имеет анализ динамики социальной ситуации развития учащихся по следующим направлениям:

- особенности отношений учащихся с окружающим их социумом, наиболее заметные изменения этих отношений, произошедшие за учебный год; факторы (условия), особенно повлиявшие на эти изменения;
- основные ценностные ориентации учащихся, определяющие их отношение к людям, труду, учебе, школе, классу и т. д.;
- изменения круга наиболее значимых людей (референтного окружения) учащихся класса (кто для них является (становится) наиболее значимым, какова степень влияния ближайшего социального окружения (родителей, сверстников), занятий в кружках, секциях и других объединениях на процесс и результат социализации школьников);
- кто и что влияет в большей мере на развитие личности учащихся, формирование их личностных качеств, творческих (эмоциональные, интеллектуальные, физические, организаторские и т. д.) дарований и способностей;
- какую роль в социальном развитии школьников играет классное общество.

Важен и анализ развития коллектива класса:

- характеристика социально-психологического микроклимата в классе (какие факторы (люди, условия) оказывают влияние на формирование этого климата);
- особенности нравственно-психологического климата в классе (характер взаимоотношений учащихся: тактичность, вежливость, внимание и уважение друг к другу, взаимоотношения мальчиков и девочек, доброжелательность, коллективизм, отношения взаимной ответственности, заботы и т. д.);
- преобладающее отношение учащихся к учителям в школе; доминирующий эмоциональный настрой учащихся класса, особенности общения в классном коллективе;
- ролевая и коммуникативная структуры класса, уровень развития коллективных взаимоотношений и коллективной творческой деятельности в нем, степень включенности учащихся в жизнедеятельность класса, в процесс планирования, организации и анализа совместной деятельности;
- развитие общественной активности учащихся (их инициативность, творчество, организованность, самостоятельность, участие в самоуправлении класса);
- изменения состава класса, произошедшие в течение года, индивидуальные особенности вновь прибывших учащихся, их адаптация и интеграция в классном коллективе;
- особенности общественного мнения класса и его влияние на интересы и поведение учащихся (кто/что оказывает влияние на общественное мнение класса).

Анализ участия учащихся класса в жизнедеятельности школы предполагает исследование:

- основных мотивов участия учащихся класса в школьных мероприятиях, степень их заинтересованности и вовлеченности в жизнедеятельность школы, активность и результативность (для развития личности и обеспечения жизнедеятельности школы) участия членов классного коллектива в школьных делах;

- участия учащихся класса в школьном самоуправлении, организаторской деятельности, работе школьных кружков, секций, клубов и других объединений; влияние этой деятельности на воспитание и развитие личности учащихся.

Чтобы вести воспитательную работу, необходимо хорошо знать учеников, следить за их развитием, видеть проблемы в их воспитании, отслеживать формирование и развитие социально-нравственных качеств (см. Приложение 11). Воспитание как педагогический процесс направлено в том числе на формирование ценностно-ориентированных установок на здоровье и здоровьесбережение как неотъемлемой части жизненных ценностей [43].

В условиях сложной социальной ситуации педагогу важно отслеживать:

- демографические данные об ученике и его семье;
- данные о здоровье и физическом развитии ребенка;
- познавательные способности каждого обучающегося (особенности внимания, памяти, воображения, мышления);
- особенности эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер;
- направленность личности (интересы, отношения, ценности, Я-концепция);
- поведение, поступки обучающихся и причины, их вызывающие.

Известен большой арсенал **методов педагогической диагностики**, основанных на психодиагностическом инструментарии (*психодиагностика* – область психологии, которая разрабатывает методы выявления индивидуальных особенностей и перспектив развития личности). Это социологические и социометрические методики, методы математической обработки результатов: тестирование, анкетирование, опрос, беседа, интервью, наблюдение, эксперимент, изучение школьной документации, обобщение опыта и др.

Диагностический анализ в воспитании личности школьника – сложное, комплексное явление. Он направлен на личностное развитие ученика с целью создания условий для раскрытия и развития внутреннего потенциала, самореализации в реальной жизни. Значимым фактором является реализация диагностического анализа в целостном управленческом цикле, включающем в себя следующие э т а п ы:

- 1) мониторинг воспитанности личности школьника;

- 2) анализ и синтез полученных результатов;
- 3) принятие и реализация управленческих решений по планированию и регулированию воспитательного процесса;
- 4) разработка индивидуальных воспитательных маршрутов развития школьников.

Технология диагностического анализа в воспитании личности ученика представляет собой совокупность методологических, организационно-методических процедур отбора, моделирования и использования необходимого инструментария для осуществления оценочной деятельности, результатами которой должны быть:

- выделение значимых показателей воспитанности школьников;
- подбор форм и методов диагностики;
- определение последовательности действий эксперта;
- анализ результатов исследования и их оформление.

Эффективность диагностического анализа в воспитании личности школьника достигается при обеспечении ряда условий:

- понимание и принятие руководителем образовательного учреждения целей и задач проводимой работы; нацеленность педагога-психолога (службы) на активное внедрение диагностики в процесс воспитания; готовность участников образовательного процесса к сотрудничеству и методическое обеспечение их деятельности; построение системы подготовки и проведения психолого-педагогического консилиума, где каждый участник четко представляет свои задачи;

- взаимодействие с родителями учащихся на основе корпоративной культуры;

- соблюдение процедурных и содержательных аспектов работы.

Эффективность анализа обеспечивается его направленностью на достижение промежуточных целей, корректировку воспитательного процесса, подчиненных, в свою очередь, общим мотиву и цели.

Процедура диагностирования позволяет обнаружить изменения изучаемых параметров и причины, их вызывающие, проанализировать наблюдаемые явления, установить закономерные связи, раскрыть их проявления в конкретных условиях педагогической реальности. Психолого-педагогическая диагностика предполагает сбор, хранение, переработку информации и использование ее для управления воспитательным процессом. Зафиксированные данные позволяют информационно обеспечить процесс воспитания и учесть их при выборе содержания, методов и форм работы.

Опираясь на полученные в результате анализа данные, учителя и классные руководители, организаторы воспитательной работы выбирают наиболее рациональные способы сотрудничества с учениками и их семьями. Они не только обращаются к характеристике особенностей школьника и класса, но и определяют условия и возможности его воспитания. Резуль-

таты изучения могут обсуждаться на педагогическом совещании, с родителями, в индивидуальной беседе с учащимися, коллективно с классом, группой активистов, т. е. в разной форме и разными методами. Все зависит от индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, степени сформированности общественного мнения и защищенности личности в коллективе, авторитета актива и самого классного руководителя, взаимоотношений педагога с родителями и т. д.

Полученные сведения расширяют и углубляют знания классных руководителей о детях, подсказывают возможные причины, питающие отрицательные проявления или, напротив, способствующие закреплению и развитию положительных черт. Анализ полученных в процессе диагностики результатов позволяет выявить основные направления дальнейшей воспитывающей деятельности педагогического коллектива школы, наметить перспективы совершенствования воспитательной системы образовательной организации, адекватно реагирующей на происходящие изменения в развитии личности школьника. Такой анализ дает возможность конкретизировать план воспитательной работы и осуществлять индивидуальный подход – подбирать такие виды деятельности, которые способствовали бы проявлению и развитию еще недостаточно сформированных качеств. Одним из условий предотвращения школьной дезадаптации и обеспечения гармоничного развития личности, развития ее нравственных качеств является создание ситуаций успеха для каждого.

Организатор воспитательной деятельности может управлять развитием учащихся и коллектива, если:

- владеет информацией об уровне воспитанности, индивидуальных особенностях и реальных возможностях каждого школьника и отдельных групп учащихся;
- обладает конкретными знаниями о состоянии развития школьника в целом и по отдельным признакам;
- укрепляет и расширяет актив, развивает организаторские навыки и умения всех учащихся;
- обеспечивает систему различных видов деятельности, адекватную основным воспитательным функциям и признакам детского воспитательного коллектива;
- развивает инициативу и саморегуляцию на основе самоанализа, самоконтроля по освоенным критериям нравственной воспитанности личности и коллектива школьников;
- изменяет соотношение сил в коллективе за счет увеличения числа учащихся с положительным опытом нравственного поведения, перевода пассивных учащихся с неустойчивой саморегуляцией и нравственной позицией в активную позицию;
- изменяет по мере развития коллектива собственную педагогическую позицию, соблюдает меру педагогического руководства.

Все это помогает педагогу перевести коллектив на более высокий уровень, поставить большинство учащихся в позицию субъекта воспитания, добиться преобладания устойчивых интересов, положительного общественного мнения.

Рассмотрим *основные принципы (правила) построения диагностической деятельности классного руководителя (социального педагога) при организации воспитательного процесса.*

1. Методическим основанием деятельности является парадигма лично-относительно ориентированного образования и воспитания, в которой личность ребенка рассматривается как цель, субъект и результат воспитательного процесса.

2. При отборе диагностических методик необходимо использовать системный подход, позволяющий установить взаимосвязь оценочно-результативного компонента с целями, задачами, содержанием и способами организации педагогического процесса.

3. Диагностика результатов развития личности учащегося является главным содержанием деятельности по определению эффективности воспитательного процесса.

4. В основе разработки рекомендаций и выводов по результатам изучения воспитательного процесса должна лежать диагностика изменений ситуации развития ребенка в течение нескольких лет, а не одноразовые срезы. Целесообразно проводить исследование в режиме мониторинга с неизменными критериями и методиками на протяжении всего периода изучения. В этой связи следует продумать и создать систему хранения и интерпретации получаемой в течение нескольких лет информации.

5. В ходе диагностики необходимо определить наиболее эффективные педагогические средства и те формы и способы организации воспитательного процесса, которые в наибольшей степени повлияли на развитие личности учащихся.

6. Диагностический инструментарий не должен быть громоздким и требовать большого количества времени и сил для подготовки и проведения изучения, обработки получаемых результатов. Однако необходимо помнить, что ориентация только на использование экспресс-методик не всегда является оправданной, так как выигрыш во времени нередко происходит за счет снижения качества получаемой информации.

7. Необходима максимальная включенность педагогов в диагностический процесс. Это способствует повышению качества диагностики, сокращению затрат времени, расширению возможностей ознакомления учителей, учащихся и родителей с результатами проведенного исследования.

8. Процесс диагностического анализа не должен причинять вреда испытуемым, а его результаты не могут стать средством административного давления на педагога, родителя или учащегося. В противном случае станет невозможным получение достоверных результатов на последующих этапах диагностики. Необходимо соблюдение педагогического такта.

На основе перечисленных положений разрабатывается технология диагностического анализа в воспитательном процессе. При разработке технологических аспектов необходимо определить, что, как и когда диагностируется, кто является организатором и участником изучения.

Алгоритм диагностической деятельности классного руководителя можно представить следующим образом:

- 1) определение цели и задач проводимого исследования;
- 2) выбор методик изучения;
- 3) подготовка диагностического инструментария;
- 4) исследование испытуемых;
- 5) обработка и интерпретация результатов исследования;
- 6) анализ, оценка и обсуждение результатов изучения.

3.2. Методические рекомендации по развитию и сплочению классного коллектива

Термин *коллектив* (от лат. *collectives* – собирательный) означает социальную группу, объединенную на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций и совместной деятельности.

Основные характеристики коллектива:

- направленность (ценность принятых целей, мотивы деятельности, их ориентации и нормы поведения);
- организованность (насколько способны члены коллектива к самоуправлению);
- психологический климат;
- интеллектуальная активность и коммуникативность.
- эмоциональная коммуникативность (потребность в эмоциональных контактах);
- референтность (степень принятия членами коллектива общих эталонов).

Признаки коллектива (эталон):

- общественно-полезная направленность совместной деятельности;
- высокий уровень сплоченности и организации;
- высокая эффективность деятельности;
- равное и уважительное отношение к новичкам; устойчивость при вхождении новых членов;
- преобладание лиц с активной жизненной позицией;
- совпадение структур формального и неформального общения;
- наличие действенной эмпатии (сопереживания);
- адекватное отношение к успехам и неудачам;
- наличие статуса лидера и предпочитаемого у большинства членов коллектива;
- благоприятный психологический климат.

Предлагаемый ниже комплект методик является, на наш взгляд, тем необходимым минимумом, без которого не может обойтись воспитатель, классный руководитель, социальный педагог, педагог-тьютор, поставивший перед собой задачу развития личности ребенка. Методики отобраны с учетом их доступности, компактности и простоты в применении. Они апробированы и одобрены педагогами-практиками.

Определение стадии развития коллектива класса

«Мы – коллектив? Мы – коллектив... Мы – коллектив!»

(методика М. Г. Казакиной, модификация Е. Н. Степанова)

При проведении одного из классных часов классный руководитель предлагает учащимся совместно поразмышлять о положении дел в классе, состоянии отношений в нем. Он зачитывает текст, в котором излагаются характеристики стадий развития коллектива. Учащиеся посредством групповой самооценки должны определить, на каком этапе своего развития находится коллектив класса. Учащимся предлагаются три текста.

Этап 1. Все начинается с интереса

У класса есть общая цель. Например, подружиться всем ребятам – мальчикам и девочкам.

В классе одно (или несколько) общее дело. Например, все готовятся к коллективному дню рождения, на котором предстоит защищать свое время года – когда кто родился. «Зима», «Весна», «Лето», «Осень» – так будут называться группы, где придется творчески действовать вместе мальчикам и девочкам, ведь они родились в одно время года.

Жизнь класса не прерывается. Завершается одно дело, а уже новое ждет своих организаторов и участников.

Класс учится действовать самостоятельно, планировать, что и как делать. Все участвуют в делах (но не так, что одни организуют, командуют, а другие только слушают и смотрят). Все собираются вместе и оценивают, что было хорошо, что плохо, что нужно исправить в будущем.

Действует не только актив, но и каждый учащийся. Когда что-то готовится, создаются специальные группы – «советы дел». Например, один совет готовит устный журнал «Что? Где? Когда», другой придумывает и организует «Бюро добрых услуг».

В классе интересно. Отношения друг к другу изменяются к лучшему. Появляется значительное чувство: мы – коллектив.

Вы узнали себя? Можно считать, что первый этап развития коллектива пройден. Но не надо думать, что жизнь класса теперь настолько налажена, что дальше и идти некуда. Достижения первого этапа – стремительный рывок на пути ко второму этапу.

Этап 2. Все дела творческие – иначе зачем?

У класса достаточно трудная цель. Например, стать настоящим коллективом.

В коллективе – самоуправление. Большинство ребят умеют самостоятельно обдумывать предстоящие начинания, участвовать в коллективном планировании и анализе своей работы. Умеют оценивать не только итог сделанного, но и то, какие качества проявил каждый, что побуждало: для кого старался – для других или для себя; насколько осознанно поведение (ты не подумал, а ребята должны страдать); насколько развито умение совершать хорошие поступки (хотеть хорошего – этого мало).

В составе классного самоуправления побывали почти все ребята.

У учеников класса есть желание действовать, вглядываться в окружающую жизнь и улучшать ее.

В творческих группах или объединениях разрабатываются очень сложные дела. Но творчески проходят и самые обычные: дежурство по школе, работа на овощебазе.

Придумывать дела – самое интересное занятие. Классу очень нужны таланты, и поэтому увлечения, любимые занятия каждого помогают интересно, творчески жить всем. В классе есть даже свои специалисты по разным вопросам – поэты, психологи, ученые, техники. Ребята живут по принципу: «Все дела творческие – иначе зачем?».

В классе сложилось коллективное мнение – общие оценки по самым разным вопросам, например: мальчики должны быть сильными, иметь по истории ниже четверки неприлично.

У класса есть свои законы (правила, принципы) – в них отражается то, что считается особенно ценным, их стараются выполнять.

Ребята очень ценят коллектив своего класса. Они говорят: «У нас принято выкладываться без остатка», «каждый чем-то увлечен», «каждый может придумывать что-то необыкновенное», «думать, спорить, убеждать, а потом создавать – главное в нашей жизни».

Конечно, в классе порой спорят по очень серьезным вопросам, бывает, что за делами не замечают настроения каждого. Подчас ребята главное видят в том, что мало или много сделали, хватило или не хватило творчества. А кому из товарищей стало радостней от их дел – этот вопрос задают себе еще не все.

Примерили ориентиры к своему классу? Соответствуете? Можно считать, что одержана новая победа. Пройден еще один этап развития коллектива. Это, конечно, большая победа, но самый важный этап еще впереди.

Этап 3. Жить для радости людей

Для большинства учащихся главная цель – улучшать окружающую жизнь, бороться с недостатками в ней, сохранять героическое прошлое Родины для истории. С этой целью сверяет свою жизнь и поступки каждый.

У класса есть одно или несколько дел, которые приносят по-настоящему большую пользу людям и стране. Ребята не могут обходиться без такой работы. Жить для людей – значит для них гореть, а не тлеть!

В классе по-настоящему дружном учащиеся искренне, заботливо относятся друг к другу, стремятся жить ради улыбки товарища.

Учащиеся ценят знания, они умеют их добывать и давать оценку событиям, отношениям, людям.

В классном коллективе богатая духовная жизнь – определяются не только близкие, но и далекие цели, ценности и образцы. Этому помогают книги и спектакли, музыка и живопись, собственные размышления и общение со сверстниками и взрослыми.

Ребята умеют работать над собой – воспитывать в себе волю и принципиальность, трудолюбие и ответственность.

Класс и каждый ученик занимаются нравственным самовоспитанием. На этом этапе работы непочатый край. Встречаются большие трудности, испытания, но тем радостнее победы.

Ваш класс именно такой? Значит, вы одолели новый этап развития коллектива. Можно двигаться дальше.

Обработка результатов. Общее мнение учащихся класса о том, на каком этапе развития находится классный коллектив, является групповой самооценкой уровня развития классного сообщества. При поиске сходства и различий жизнедеятельности в классе с предложенными для обсуждения этапами развития коллектива можно выявить сильные и слабые стороны ученической общности, определить основные направления формирования классного коллектива.

Определение уровня развития самоуправления в классном коллективе (методика М. И. Рожкова)

Цель: определить уровень развития ученического самоуправления.

Ход опроса

Каждый подросток заполняет бланк со следующими цифровыми кодами и предложениями.

- | | |
|-----------|---|
| 4 3 2 1 0 | 1. Считаю для себя важным добиваться, чтобы коллектив моего класса работал лучше. |
| 4 3 2 1 0 | 2. Вношу предложения по совершенствованию работы класса. |
| 4 3 2 1 0 | 3. Самостоятельно организую отдельные мероприятия в классе. |
| 4 3 2 1 0 | 4. Участвую в подведении итогов работы класса, в определении ближайших задач. |
| 4 3 2 1 0 | 5. Считаю, что класс способен к дружным самостоятельным действиям. |
| 4 3 2 1 0 | 6. У нас в классе все обязанности четко и равномерно распределяются между ребятами. |
| 4 3 2 1 0 | 7. Выборный актив в нашем классе не пользуется авторитетом среди всех членов коллектива. |
| 4 3 2 1 0 | 8. Считаю, что актив в нашем классе хорошо и самостоятельно справляется со своими обязанностями. |
| 4 3 2 1 0 | 9. Считаю, что ребята нашего класса добросовестно относятся к выполнению своих общественных обязанностей. |

- 4 3 2 1 0 10. Своевременно и точно выполняю решения, принятые собранием или активом класса.
- 4 3 2 1 0 11. Стремлюсь приложить все усилия, чтобы задачи, поставленные перед коллективом, были выполнены.
- 4 3 2 1 0 12. Готов ответить за результаты своей работы и результаты работы своих товарищей.
- 4 3 2 1 0 13. Мы хорошо представляем себе задачи, которые стоят перед коллективом учебного заведения.
- 4 3 2 1 0 14. Учащиеся моего класса часто участвуют в организации разнообразных мероприятий всего коллектива школы.
- 4 3 2 1 0 15. Мы стремимся помочь представителям коллектива класса, органов самоуправления школы в решении задач, стоящих перед ними.
- 4 3 2 1 0 16. Мои товарищи и я регулярно участвуем в обсуждении проблем, стоящих перед коллективом школы.
- 4 3 2 1 0 17. Мы стремимся к тому, чтобы сотрудничать в решении задач, стоящих перед всем коллективом, с другими классами и объединениями.
- 4 3 2 1 0 18. Удовлетворен отношением моих товарищей к другим классам.
- 4 3 2 1 0 19. Мы стремимся помочь другим коллективам, младшим классам в разрешении трудностей, возникающих перед ними.
- 4 3 2 1 0 20. Считаю, что учащиеся, избранные в органы самоуправления учебного заведения, пользуются заслуженным авторитетом.
- 4 3 2 1 0 21. Учащиеся моего класса добросовестно относятся к выполнению поручений органов ученического самоуправления всего коллектива.
- 4 3 2 1 0 22. Мы стремимся к тому, чтобы коллектив учебного заведения достиг более высоких результатов.
- 4 3 2 1 0 23. Готов отстаивать интересы всего коллектива школы в других коллективах и общественных организациях
- 4 3 2 1 0 24. Осознаю свою ответственность за результаты работы всего коллектива школы.

На доске дано смысловое значение цифровых кодов:

4 – «Да»; 3 – «Скорее да, чем нет»; 2 – «Трудно сказать»; 1 – «Скорее нет, чем да»; 0 – «Нет».

Обработка результатов. Вышеприведенные предложения разбиваются на шесть групп (блоков). Данная систематизация обусловлена выявлением различных аспектов самоуправления:

- 1) включенности подростков в самоуправленческую деятельность (предложения 1–4);
- 2) организованности классного коллектива (5–8);
- 3) ответственности членов первичного коллектива за его дела (9–12);

- 4) включенности класса в дела всего коллектива (13–16);
- 5) отношений класса с другими школьными общностями (17–20);
- 6) ответственности учащихся класса за дела всего коллектива учебного заведения (21–24).

По каждому блоку подсчитывается сумма баллов, выставленных всеми участниками опроса. Затем она делится на число участников опроса и на шестнадцать (16 – максимальное количество баллов, которое может указать опрашиваемый в каждом блоке). Уровень самоуправления коллектива, объединения определяется по результатам выведения коэффициентов первых трех блоков. Если хотя бы один из коэффициентов меньше 0,5, то уровень самоуправления низкий; если больше 0,5 и меньше 0,8 – средний, если больше 0,8 – высокий.

Уровень развития самоуправления всего учебного заведения определяется коэффициентом последних трех блоков. Если каждый из них не превышает 0,55, то уровень самоуправления в коллективе низкий, если выше этого уровня, но ниже 0,85 – уровень развития самоуправления средний, если больше 0,85 – высокий.

Методика определения индекса групповой сплоченности К. Сишора

Групповая сплоченность – чрезвычайно важный параметр, показывающий степень интеграции группы, ее сплочения в единое целое. Определить ее можно с помощью методики, состоящей из 5 вопросов с несколькими вариантами ответов на каждый из них. Ответы эти кодируются в баллах согласно приведенным в скобках значениям (максимальная сумма – 19 баллов, минимальная – 5). В ходе опроса баллы указывать не нужно.

I. Как Вы оценили бы свою принадлежность к группе?

1. Чувствую себя ее членом, частью коллектива (5).
2. Участвую в большинстве видов деятельности (4).
3. Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других (3).
4. Не чувствую, что являюсь членом группы (2).
5. Живу и существую отдельно от нее (1).
6. Не знаю, затрудняюсь ответить (1).

II. Перешли бы вы в другую группу, если бы вам представилась такая возможность (без изменения прочих условий)?

1. Да, очень хотел бы перейти (1).
2. Скорее, перешел бы, чем остался (2).
3. Не вижу никакой разницы (3).
4. Скорее всего, остался бы в своей группе (4).
5. Очень хотел бы остаться в своей группе (5).
6. Не знаю, трудно сказать (1).

III. Каковы взаимоотношения между членами вашей группы?

1. Лучше, чем в большинстве классов (3).
2. Примерно такие же, как и в большинстве классов (2).
3. Хуже, чем в большинстве классов (1).

4. Не знаю (1).

IV. Какие у вас взаимоотношения с учителями?

1. Лучше, чем в большинстве классов (3).

2. Примерно такие же, как и в большинстве классов (2).

3. Хуже, чем в большинстве классов (1).

4. Не знаю (1).

V. Каково отношение к делу (учебе и т. п.) в вашем классе?

1. Лучше, чем в большинстве классов (3).

2. Примерно такие же, как и в большинстве классов (2).

3. Хуже, чем в большинстве классов (1).

4. Не знаю (1).

Определение социального статуса учащегося в классном коллективе

Учащийся, взаимодействуя в классном коллективе, вступает в формальные и неформальные отношения. Неформальное положение индивида в группе определяется его психологическим статусом. Он может быть высоким, низким и отрицательным.

1. *Статус лидера* – высокий психологический статус. Лидер реально управляет коллективом. Члены коллектива испытывают удовлетворение от общения с лидером. Можно выделить следующие типы лидеров:

а) лидер эмоциональный – реально влияет на психологический климат, снимает напряжение, может урегулировать межличностные отношения;

б) лидер ситуативный – является лидером на определенных этапах жизнедеятельности коллектива (организация какого-либо дела);

в) лидер универсальный – интегрирует качества эмоционального и ситуативного лидера.

2. *Статус предпочитаемого* – высокий психологический статус. Индивид имеет устойчивое положение в коллективе, пользуется уважением и вниманием. Он жизнерадостен, энергичен, работоспособен, надежен в труде и дружбе. Нередко становится лидером.

3. *Статус пренебрегаемого* – низкий психологический статус. Держится в тени, старается не проявлять себя, поменьше общаться. Со стороны коллектива отношение к нему безразличное. Часто это бывает:

а) в адаптационном периоде;

б) из-за личностных качеств характера (интроверты, флегматики);

в) вследствие осознанной позиции (моя хата с краю...);

г) отражением позиции коллектива (быть как все).

4. *Статус отверженного* – нулевой или отрицательный психологический статус. Индивида полностью игнорируют, дети издеваются над ним, ребенок сам по себе.

Социометрический метод поможет классному руководителю изучить особенности межличностных отношений в коллективе (малых группах) посредством фиксации взаимных чувств симпатии и антипатии.

Инструкция. Ученикам предлагается ответить на вопросы, кого из членов группы, класса он выберет или отвергнет в каком-либо виде деятельности (учебная, трудовая, досуг и т. д.).

Основные требования к проведению социометрического опроса

1. Социометрический опрос необходимо проводить только в коллективах, имеющих опыт совместной учебы, работы (не менее шести месяцев), на основе которой уже возникли устойчивые взаимоотношения между учениками.

2. Оптимальное количество членов изучаемой группы не должно превышать 7–9 человек. В такой группе между учащимися возможно активное непосредственное общение. На стадии формирования применяются социометрические опросы коллектива.

3. Содержание вопроса должно быть явным, конкретным, понятным, однозначным для всех участников опроса.

4. Необходимо после каждого вопроса указать возможное число выборов, не более трех.

5. Каждый ученик может выбирать себе партнеров для совместной работы только в пределах изучаемого коллектива.

6. Каждый ученик должен делать выборы самостоятельно, не советуясь ни с кем.

Проведение социометрического опроса

Возможны два варианта. *Первый вариант* – анкета размножается типографским или машинописным способом (см. анкету, с. 116). Бланки анкеты раздаются участникам опроса и заполняются ими самостоятельно. *Второй вариант* – более рациональный, экономичный. Участникам раздаются листы бумаги. В верхнем правом углу каждый пишет свою фамилию, а ниже ставит одну под другой цифры (порядковые номера вопросов социометрической анкеты). Тот, кто проводит опрос, читает вопрос анкеты. Участник, отвечая на вопрос, должен выбрать только трех членов коллектива. Заполненные листы собираются, раскладываются в алфавитном порядке и нумеруются.

Обработка и анализ результатов социометрического опроса включает в себя построение социоматриц и расчет социометрических индексов. Социоматрица (табл. 4) составляется для определения популярности того или иного члена коллектива, выявления формального или неформального лидера.

Заполняют матрицу следующим образом. Фамилии школьников (кто выбирает) в алфавитном порядке заносят в соответствующие графы матрицы (по вертикали). По горизонтали проставляют порядковые номера школьников (кого выбирают). Сведения из опросных листов переносят в матрицу: в соответствующих клетках знаком + отмечают выбор. Например, если школьник, который значится в матрице под номером 1, выбрал учащихся под номерами 7 и 15, следует в графе школьника 1 отыскать

клетку, соответствующую этим номерам (использовать нумерацию по горизонтали). Если школьники выбрали друг друга (номер 1 выбрал номер 7 и номер 15, а они, в свою очередь, выбрали номер 1), то этот взаимный выбор отмечается знаком +, обведенным в кружок. После переноса всех данных из опросных листов подсчитывают количество выборов и взаимных выборов, в том числе и у каждого школьника. Итог фиксируют в клетках внизу (подсчет производят по вертикали). Количество выборов является показателем популярности школьника в коллективе.

Т а б л и ц а 4

Социоматрица

№ п/п	Фамилия ученика	1	2	3	4	5	20
1	Алексеева			+		+	+
2	Белкина	+			+	+	
3	Виноградова	+			+		+
4	Григорьева	+	+			+	
5	Данилова	+		+			+
...	...	...	...	...	...	...	...
20	Яковлева		+		+	+	
Всего выборов		4	2	2	3	4	3
Взаимные выборы		2	1	1	1	2	1

Расчет социометрических индексов – количественная форма представления результатов социометрического опроса. Различают два вида социометрических индексов – персональные и групповые. К персональным индексам относят, например, вычисление положительного или отрицательного статуса члена коллектива.

Положительный статус (ПСi, т. е. позиция индивида в коллективе в соответствии с числом полученных им положительных выборов) вычисляется по формуле:

$$ПСi = \frac{\text{число учеников, избравших } i}{N - 1},$$

где N – число учащихся в исследуемом коллективе.

Отрицательный статус (ОСi) члена коллектива вычисляется аналогично:

$$ОСi = \frac{\text{число учащихся, отклонивших } i}{N - 1}.$$

Для того чтобы охарактеризовать состояние коллектива на момент диагностики, необходимо иметь все данные о количестве выборов, отклонений и оставлении без внимания. Имея эти данные, можно вычислить сплоченность группы, коллектива как соотношение числа пар со взаимным выбором к общему числу возможных пар, где каждое лицо имеет право производить неограниченное количество выборов.

Сплоченность группы (Сг) вычисляется по формуле:

$$C_g = \frac{\text{число пар со взаимным выбором}}{\frac{N(N-1)}{2}},$$

где $\frac{N(N-1)}{2}$ общее число возможных пар.

Социометрические индексы представляют собой надежное средство анализа собранной информации, так как позволяют использовать для ее обработки количественные методы математической статистики.

Социометрическая анкета

1. Как вы считаете, кто в Вашем классе (группе) пользуется самым большим авторитетом у товарищей?

1 _____ 2 _____ 3 _____

2. Кто из ваших товарищей, по Вашему мнению, вызывает наибольшие симпатии в классе (группе)?

1 _____ 2 _____ 3 _____

3. С кем из ребят Вы бы хотели сидеть за одной партой? (Напишите фамилии) _____

4. С кем из товарищей Вы могли бы поделиться своими личными переживаниями? (Напишите фамилии) _____

5. Кого из товарищей Вы могли бы охотно пригласить к себе в гости? (Напишите фамилии) _____

6. С кем из ребят Вы бы стали выполнять домашнее задание? (Напишите фамилии) _____

7. С кем из ребят Вы бы хотели вместе (напишите фамилии):

а) отдыхать _____

б) по-настоящему дружить _____

в) заниматься общественной работой _____

г) допишите (что еще) _____

Ваша фамилия _____

Класс (группа) _____

Спасибо за точные ответы!

Социометрическая методика «Мишень»

(А. Н. Лутошкин)

Цель: определение того, как школьники сами оценивают свою позицию в коллективе и какой они ее предпочитают видеть.

Детям предлагается нарисовать две мишени по пять кругов, которые условно обозначают активность детей. Первый круг (ближе к центру мишени) означает, что школьники всегда активны, от них исходит инициатива, предложения; второй – учащиеся активно откликаются на предложения, приходят на помощь, хотя сами инициативы и не проявляют; тре-

тий круг – активность и пассивность здесь соседствуют рядом, этих ребят трудно бывает заинтересовать каким-то делом, но они его выполняют, если этого потребует старший; четвертый – в делах коллектива участвуют редко и то в качестве зрителей, исполнителей; пятый круг – предпочитают избегать общих дел, отказываются участвовать в них.

После того как учитель объяснит воспитанникам назначение кругов, необходимо попросить их отметить в первой мишени знаком +, как далеко от центра круга находится каждый; во второй – где бы каждому хотелось находиться. Листы должны быть подписаны. Затем необходимо перенести полученные ответы на две итоговые мишени, разместив номера детей по списку класса. Таким образом, возникает картина самооценки школьниками их реальной позиции в классном коллективе и желаемого положения.

Коммуникативные игры группового характера, направленные на сплочение классного коллектива и эффективное внутригрупповое взаимодействие

Коллективная сказка

Один из учащихся начинает сочинять сказку или какую-либо необыкновенную историю, а каждый следующий за ним ученик добавляет одно-два предложения.

Коллективный портрет группы

Для игры необходимо приготовить большой лист бумаги и фломастеры или использовать школьную доску и цветные мелки. Учащимся предлагается нарисовать свой класс (по очереди дети изображают, как себя видят в группе).

Даты рождения

Учащимся дается следующая инструкция: «Вы должны сейчас при помощи жестов (без слов) построиться по дню и месяцу рождения начиная с 1 января и оканчивая 31 декабря».

Возможны варианты построения по размеру обуви, цвету волос, глаз, одежды и т. д.

Я люблю своих соседей

Ведущий игры находится в центре круга. Остальные игроки сидят на стульях (количество стульев должно соответствовать количеству сидящих).

Ведущий говорит: «Я люблю всех своих соседей, у кого... голубые глаза». Они встают и меняются местами. Ведущий пытается занять себе место. Тот, кому места не досталось, становится ведущим и продолжает игру словами: «Я люблю всех своих соседей, у кого...» (называет любой общий признак группы).

Игры, упражнения и техники, направленные на коррекцию тревожности и агрессивного поведения детей и подростков, представлены и в приложении 12.

Более подробное с различными вариантами применения игровых технологий можно ознакомиться в специальной литературе [28; 33; 34; 35],

3.3. Диагностика личности обучающегося

МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА

Программа изучения личности обучающегося *(основа социального паспорта класса)*

Общие сведения

1. Фамилия. Имя. Отчество.
2. Дата рождения.
3. Домашний адрес.
4. Сведения о семье:

а) члены семьи (отец, мать и другие члены, проживающие вместе с учеником; год рождения каждого, образование, профессия, место работы, занимаемая должность);

б) социально-демографические условия семьи (многодетная, неполная, больные родители или члены семьи, инвалиды);

в) материальные или жилищно-бытовые условия (низкооплачиваемые, малообеспеченные, проживающие в плохих жилищно-бытовых и санитарно-гигиенических условиях; какие условия у ученика в квартире: отдельная комната, угол, отдельный стол, нет постоянного места для занятий и т. д.);

г) какие взаимоотношения у ученика с родителями и другими членами семьи (слепое обожание, заботливость, дружба, доверие, равноправие, отчужденность, мелочная опека, полная самостоятельность, независимость, бесконтрольность и т. д.);

д) социально-психологические условия (неблагоприятный психологический климат семьи, педагогически несостоятельные родители, эмоционально-конфликтные отношения в семье);

е) криминогенные условия (аморальный образ жизни родителей, употребление алкоголя, употребление наркотиков, социальный паразитизм, жестокое обращение с детьми).

5. Здоровье: состояние здоровья ученика (группа здоровья, физическое развитие, особенности физического развития, особые недостатки, заболевания).

Выводы. Выявление и учет детей и подростков, оказавшихся в неблагоприятных семейных условиях, угрожающих здоровью и развитию; ос-

тавшихся без попечения родителей; нуждающихся в материальной помощи; временно нуждающихся в проживании отдельно от родителей; проживающих в семьях группы социального риска.

Личность ученика

1. Вступает ли в конфликтные отношения (нет, да, редко, часто) с родителями, учениками, учителями (с кем именно).

2. Характер общительности (отсутствует, избирательный, большой).

3. Какую роль выполняет:

а) в общественном труде;

б) играх со сверстниками;

в) учебе (инициатор, организатор, исполнитель).

4. Проявляет ли положительные качества и формы поведения (нет, да, редко, часто или всегда):

а) уважение к старшим;

б) внимательность, чуткость, доброту;

в) скромность;

г) трудолюбие;

д) добросовестность;

е) самоорганизованность;

ж) самостоятельность;

з) дисциплинированность;

и) другие положительные качества поведения.

5. Проявляет ли отрицательные качества поведения (нет, да, редко, часто или всегда):

а) грубость;

б) индивидуализм, эгоизм;

в) зазнайство, высокомерие;

г) легкомыслие, беспечность;

д) лживость;

е) упрямство;

ж) жестокость;

з) вредные привычки (курит, сквернословит...);

и) другие отрицательные качества.

6. Способен ли выбрать себе самостоятельное занятие? Долго ли проявляет интерес к выбранному занятию?

Выводы. Выявление и учет детей с асоциальным поведением: уклонение от учебы; бродяжничество, попрошайничество; деяния, содержащие признаки преступления; правонарушения; употребление спиртных напитков, наркотиков или психотропных веществ; азартные игры и иные антиобщественные проявления.

Личность ученика в коллективе

1. Социальный статус в коллективе.

2. Линия поведения (лидер, популярный, принятый, непопулярный, отверженный).

3. Как относится к мнению коллектива, требованиям и критическим замечаниям товарищей (благожелательный, серьезный, равнодушный, враждебный)?

4. Какие и как выполняет общественные поручения (хорошо, с удовольствием, удовлетворительно, плохо, не выполняет)?

5. Имеются ли близкие друзья, кто они? Какую позицию занимает по отношению к друзьям (ведущий, ведомый)?

6. Стремится ли воздействовать на товарищей, воспитывает их (нет, да, редко, часто)?

Учение

1. Какое отношение (увлеченное, заинтересованное, безразличное, отрицательное) проявляет к учебным предметам? Особо отметить, если есть способности к предмету (указать в порядке убывания значимости).

2. Каков уровень внимания (высокий, средний, низкий)? Способен ли удерживать внимание весь день? К какому по счету уроку наступает спад внимания?

3. Как запоминает материал (быстро, медленно)?

4. Каков уровень развития мышления (низкий, средний, высокий)?

5. Как выполняет свои учебные обязанности (аккуратно, небрежно, нерегулярно, не выполняет)?

6. Какую активность проявляет на уроке (высокую, среднюю, низкую, не проявляет)?

7. Владеет ли знаниями и навыками самостоятельного умственного труда (да, частично, нет)?

8. Как относится к требованиям учителей, к их педагогическим воздействиям (активно-положительно, пассивно-положительно, безразлично)?

9. Как относится к труду (увлеченно, заинтересованно, добросовестно, безразлично, отрицательно)?

10. Насколько выражен фактор избирательности в труде?

Рекомендации по составлению характеристики обучающегося

Составляя характеристику обучающегося, необходимо обратить внимание на следующие вопросы.

1. Отношение ученика к учению: желание учиться лучше; отношение к успехам и неудачам в учении; стремление выполнять все требования и рекомендации учителей, осознание общественной и личной значимости учения.

2. Уровень сформированности навыков учебно-познавательной деятельности ученика:

- умение планировать учебную работу; навыки планирования учебной и трудовой деятельности, навыки составления плана ответа, плана сочинения, плана лабораторной работы, плана решения задачи;

- умение выделять главное в учебном материале; стремление выделять и излагать наиболее существенное, делать обобщения, выводы;

- умение осуществлять самоконтроль в учении, указать уровень собранности, внимательности, умение работать сосредоточенно;

- уровень настойчивости в учении: настойчивость в достижении поставленных целей; стремление преодолевать затруднения в учебе, в личном поведении, отвлекающие от учебы влияния; умение проявлять собранность, организованность.

3. Ведущие интересы и склонности: увлеченность учащегося каким-либо учебным предметом, видом внеурочной деятельности, интерес к предполагаемой профессии; указать, как реализуются интересы и склонности на занятиях в кружках, на факультативах, в участии в олимпиадах и конкурсах, в занятиях в различного рода внешкольных учреждениях, в работе по самообразованию, в стремлении поделиться своими знаниями и умениями с товарищами в лекторской группе, на классных часах, в оформлении и оборудовании кабинетов; указать имеющиеся у школьника награды за успехи в урочной и внеурочной учебной работе.

4. Культурный кругозор: начитанность школьника, широта его культурных интересов, умение видеть и понимать прекрасное в искусстве и окружающей жизни, желание делиться своими знаниями по эстетической культуре с товарищами, художественные способности, имеющиеся у школьника, как они реализуются.

5. Общественная и трудовая активность школьников: инициативность, желание участвовать в школьных и классных делах, отношение к труду, добросовестность в выполнении общественных поручений, стремление добровольно включаться в дела, заинтересованность в делах коллектива.

6. Состояние здоровья, физическая закалка, отношение к занятиям физкультурой и спортом, участие в спортивных соревнованиях за честь класса и школы, вид спорта, которым увлекается ученик. Занятия в спортивных кружках и секциях, имеющиеся награды за разного рода спортивные достижения.

7. Нравственная воспитанность школьника: сформированность таких качеств, как товарищество, гуманизм, сознательная дисциплина (при необходимости отметить уровень дисциплинированности и имеющиеся дисциплинарные нарушения), забота об общественном достоинстве, степень развитости чувства долга, нетерпимость к проявлениям недисциплинированности, мещанства, честность, порядочность.

8. Взаимоотношения обучающегося с коллективом класса, отношение к нему одноклассников, степень общительности, его отношение к товарищам, его место в коллективе класса.

9. Рекомендации ученику по дальнейшей работе над своим характером, совершенствованием достоинств, работе над недостатками.

Мы предлагаем несколько примеров диагностических методик, более подробный комплект которых можно увидеть в специальной литературе [29; 30; 31; 49].

МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Методика «Направленность личности»

(С. Ф. Спичак, А. Г. Синицын)

Цель: определение личностной направленности обучающихся.

Методика позволяет выявить следующие виды направленности личности:

1. Направленность на себя (Я) – ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и окружающих людей, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

2. Направленность на общение (О) – стремление при любых обстоятельствах поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

3. Направленность на дело (Д) – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Инструкция. На каждый пункт опросника возможны три ответа, обозначаемых буквами А, Б, В. Вам нужно выбрать тот ответ, который более всего выражает ваше мнение. Над вопросами долго не думайте, выполняйте работу самостоятельно.

Текст методики

1. Больше всего удовлетворения в жизни дает:

А – оценка работы;

В – сознание того, что работа выполнена хорошо;

Б – сознание, что находитесь среди друзей.

2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:

А – известным игроком;

Б – выбранным капитаном команды.

В – тренером, который разрабатывает тактику игры;

3. Лучшими преподавателями являются те, которые:

А – имеют индивидуальный подход;

В – увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему;

Б – создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказывать свою точку зрения.

4. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые:

А – не скрывают, что некоторые люди им не симпатичны;

Б – вызывают у всех дух соперничества;
В – производят впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует.

5. Я рад, что мои друзья:

Б – помогают другим, когда для этого представляется случай;

А – всегда верны и надежны;

В – интеллигентны и у них широкие интересы.

6. Лучшими друзьями считаю тех:

Б – с которыми хорошо складываются взаимные отношения;

В – которые могут больше, чем я;

А – на которых можно надеяться.

7. Я хотел бы стать известным, как те, кто:

В – добился жизненного успеха;

А – может сильно любить;

Б – отличается дружелюбием и доброжелательностью.

8. Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть:

В – научным работником;

Б – начальником отдела;

А – опытным летчиком.

9. Когда я был ребенком, я любил:

Б – игры с друзьями;

В – успехи в делах;

А – когда меня хвалили.

10. Больше всего мне не нравится, когда:

В – я встречаю препятствия при выполнении возложенной на меня задачи;

Б – в коллективе ухудшаются товарищеские отношения;

А – меня критикует мой начальник.

11. Основная роль школ должна бы заключаться:

В – в подготовке учеников к работе по специальности;

А – развитию индивидуальных способностей и самостоятельности;

Б – воспитанию в учениках качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.

12. Мне не нравятся коллективы, в которых:

Б – недемократическая система;

А – человек теряет индивидуальность в общей массе;

В – невозможно проявление собственной инициативы.

13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его:

Б – для общения с друзьями;

В – для любимых дел и самообразования;

А – для обеспечения отдыха.

14. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:

Б – работаю с симпатичными людьми;

В – у меня работа, которая меня удовлетворяет;

А – мои усилия достаточно вознаграждены.

15. Я люблю, когда:

А – другие ценят меня;

В – чувствую удовлетворение от выполненной работы;

Б – приятно провожу время с друзьями.

16. Если бы обо мне писали в газетах, мне хотелось бы, чтобы:

В – отметили дело, которое я выполнил;

А – похвалили меня за мою работу;

Б – сообщили о том, что меня выбрали в совет школы

17. Лучше всего я учился бы, когда преподаватель:

А – имел ко мне индивидуальный подход;

В – стимулировал меня на более интенсивный труд;

Б – вызвал дискуссию по разбираемым вопросам.

Обработка результатов

Подсчитать количество ответов с одинаковыми буквенными обозначениями по всем вопросам и определить преобладающую направленность личности, исходя из того, что ответы с буквой:

А – обозначают направленность на собственную личность;

Б – на общение с другими людьми;

В – на деловую активность.

Данные по классу и школе в целом можно представить в виде таблицы:

Класс	Направленность личности (результаты в процентах)					
	«Направленность личности» (ориентационная анкета; Б. Басс)					
	на общение	на дело	на себя	на общение и дело	на себя и дело	на себя и общение
5 «А»						
5 «Б»						
6 «А»						
6 «Б»						
7 «А»						
7 «Б»						
7 «В»						
8 «А»						
8 «Б»						
9 «А»						
9 «Б»						
10 «А»						
10 «Б»						

Методика «Сфера интересов»

(О. И. Мотков, модификация М. В. Сергеевой)

Цель: изучение широты сфер интересов учащихся, выраженности интересов к активным видам деятельности, общению, развлечению, творчеству.

Методика направлена на выявление следующих ценностных ориентаций:

- активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность);
- наличие хороших и верных друзей;
- познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);
- продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);
- развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);
- развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);
- творчество (возможность творческой деятельности);
- красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве);
- любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).

Обучающимся предлагается по пятибалльной системе оценить сферы их интересов:

- 1 балл – сфера не значима для обучающегося;
- 2 балла – сфера малозначима;
- 3 балла – сфера средней значимости;
- 4 балла – сфера значима;
- 5 баллов – очень значима.

Напротив номера называемой сферы ставится тире и цифра, соответствующая выбору учащегося из шкалы возможных оценок значимости интересов.

Текст методики

1. Телевидение, радио.
2. Общение в семье.
3. Учеба.
4. Спорт, занятия физической культурой.
5. Общение с противоположным полом.
6. Домашний труд.
7. Общение с педагогом, руководителем.
8. Музыка любая.
9. Бизнес.
10. Кино.
11. Коллектив класса, группы.
12. Одежда.

13. Самовоспитание личности.
14. Общение с друзьями.
15. Живопись, рисование, лепка, макраме и т. д.
16. Походы.
17. Экскурсии, краеведение.
18. Техническое творчество.
19. Общение с природой.
20. Чтение художественной литературы (вне программы).
21. Изготовление своими руками каких-либо изделий, предметов.
22. Другие виды творческой деятельности (поэзия, проза, моделирование, биологические опыты и т. д.).
23. Занятие без особой цели – *ничегонеделание*.

Ключ к методике (изучаемые стороны личности и соответствующие вопросы)

Широта интересов – по числу различных высокозначимых сфер интересов (если значимость сферы равна или больше 4 баллов).

Интересы к трудоемким, активным видам деятельности – учитываются оценки 4 и 5 по вопросам 3, 4, 6, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 22.

Качественный анализ проводится по следующим крупным областям интересов учащихся (учитываются оценки 4 и 5):

- общение – вопросы 2, 5, 7, 14, 19;
- развлечения – 1, 8, 10, 12, 20;
- творческая деятельность – 15, 16, 18, 21, 22;
- коллектив группы – 11;
- организуемый взрослыми труд – 3, 6;
- самовоспитание – 13.

С помощью качественного анализа учитель определяет, какие виды общения, развлечения, творчества наиболее или наименее предпочтительны для учащегося или класса в целом. Выделяются ведущие интересы учащихся, наличие интереса к активным видам деятельности, соотношение пассивных и активных интересов. Если не удастся выявить ни одного направления, можно предположить несформированность у ученика системы ценностей. Данные по классу представляются в виде таблицы.

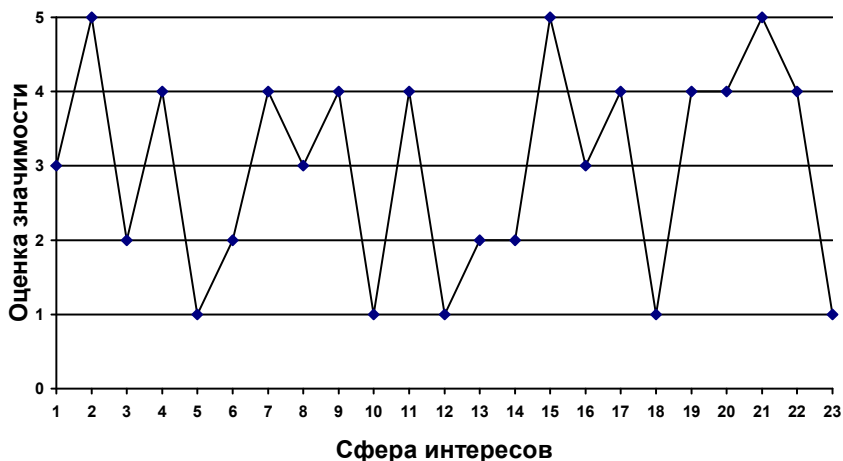
Определение уровня развития сферы интересов (количественная обработка результатов) производится в соответствии со следующей таблицей.

Уровень	Широта интересов	Активные виды деятельности (сферы)		Область «Общение» (сферы)
		5–9-е классы	10–11-е классы	
Достаточный	16–22 (75–100%)	10–11	8–11	4–5
Средний	11–15 (50–74%)	8–9	5–7	2–3

Уровень	Широта интересов	Активные виды деятельности (сферы)		Область «Общение» (сферы)
		5–9-е классы	10–11-е классы	
Низкий	3–10 (11–49%)	6–7	3–4	1
Неудовлетворительный	1–2 (0–10%)	Менее 5	1–2	0

Значимость различных сфер интересов учащихся

Графическое изображение облегчает анализ данных. По каждому учащемуся можно построить график значимости различных сфер интересов, где по оси *X* отмечаются номера сфер интересов, а по оси *Y* проставляются баллы конкретного ученика (см. рис.). После анализа индивидуальных данных по отдельным сферам интересов можно построить по такому же принципу график усредненных оценок всего класса и школы в целом.



Общая стратегия действий учителя: активизировать и поддержать с помощью организации самовоспитания, прямого вовлечения, влияния через друга интересы к активным и творческим видам деятельности. Не пенять за увлечение общением с друзьями, развлечениями, а вовлекать в новые сферы деятельности, стремясь к гармоничному сочетанию активных и пассивных интересов, интересов к физической культуре с творчеством в других областях и с общением.

Тест «Во имя кого?»

Школьнику предлагается вспомнить три своих недавних поступка, когда ему приходилось отказываться от собственного удовольствия в пользу кого-то другого, и отметить, как это происходило:

	По собственной инициативе	По просьбе	По требованию	Уклонился
Родные люди				
Друзья				
Интересы коллектива				
Младшие				
Старшие				

Если все три поступка расходятся в мотивации, можно говорить о неустойчивости нравственной направленности. Если все три отказа от личного удовольствия происходят по собственной инициативе, можно предполагать гуманистическую направленность. Если ребенок уклоняется от выбора в пользу других, можно предполагать эгоистическую направленность личности.

После проведенных выборов может быть уточняющая беседа со школьниками по вопросам:

– Как часто ты отказываешься от личных удовольствий в пользу других?

– Во имя кого чаще других?

Это позволяет также судить о широте, устойчивости и интенсивности проявления того или иного вида направленности личности обучающегося.

Изучение ценностных ориентаций обучающегося (методика Рокича)

Тест 1

Инструкция. Перед Вами список, включающий в себя некоторые цели, к которым могут стремиться люди. Выберите из них наиболее значимую цель, с Вашей точки зрения, и в скобках *слева* от нее поставьте цифру 1. Затем выберите следующую по значимости цель и обозначьте цифрой 2 и т. д. Наименее важная черта получит номер 18.

Затем оцените, насколько каждая из предложенных целей уже *реализована* в Вашей жизни, и поставьте в скобках *справа* от нее соответствующую цифру в процентах.

Ф. И. О.

Возраст, пол.

Активная деятельная жизнь, %

(Полнота и эмоциональная насыщенная жизнь.)

Жизненная мудрость, %

(Зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом.)

Здоровье, %

(Физическое и психическое здоровье.)

Интересная работа, %

Красота природы и искусства, %

(Переживание прекрасного в природе и искусстве.)

Любовь, %

(Духовная и физическая близость с любимым человеком.)

Материально обеспеченная жизнь, %

(Отсутствие материальных затруднений.)

Наличие хороших и верных друзей, %

Общественное признание, %

(Уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе.)

Познание, %

(Возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие.)

Продуктивная жизнь, %

(Максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей.)

Развитие, %

(Работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование.)

Развлечения, %

(Приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей.)

Свобода, %

(Самостоятельность, независимость в суждениях и поступках.)

Счастливая семейная жизнь, %

Счастье других, %

(Благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом.)

Творчество, %

(Возможность творческой деятельности.)

Уверенность в себе, %

(Внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений.)

Тест 2

Перед Вами список, включающий в себя некоторые положительные черты, проявляющиеся в поведении людей. Выберите ту из них, которую Вы считаете наиболее ценной при любых обстоятельствах и поставьте в скобках *слева* от нее цифру 1. Затем выберите следующую по значимости и обозначьте цифрой 2 и т. д. Наименее важная черта получит номер 18.

Затем оцените, насколько каждая из них уже реализована в Вашей жизни, и поставьте в скобках *справа* от нее соответствующую цифру в процентах.

Ф. И. О.

Возраст, пол.

-
- Аккуратность (чистоплотность), %
(*Умение содержать в порядке вещи, порядок в делах.*)
- Воспитанность, %
(*Хорошие манеры.*)
- Высокие запросы, %
(*Высокие требования к жизни и высокие притязания.*)
- Жизнерадостность, %
(*Чувство юмора.*)
- Исполнительность, %
(*Дисциплинированность.*)
- Независимость, %
(*Способность действовать самостоятельно, решительно.*)
- Непримиримость к недостаткам в себе и других, %
- Образованность, %
(*Широта знаний, высокая общая культура.*)
- Ответственность, %
(*Чувство долга, умение держать слово.*)
- Рационализм, %
(*Умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения.*)
- Самоконтроль, %
(*Сдержанность, самодисциплина.*)
- Отстаивание своего мнения, своих взглядов, твердая воля, %
(*Умение настоять на своем, не отступить перед трудностями.*)
- Терпимость %
(*К взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения.*)
- Чуткость, %
(*Заботливость.*)
- Широта взглядов, %

(Умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки.)

Эффективность в делах, %

(Трудолюбие, продуктивность в работе.)

Обработка результатов. Сравните результаты среднегруппового ранжирования ценностей с личным результатом.

Анкета
для выявления самочувствия ученика в коллективе
(В. Т. Кабуш)

1. К кому ты чаще всего обращаешься за разъяснением твоих прав и обязанностей:

- а) родителям;
- б) учителям;
- в) друзьям;
- г) руководителю кружка, секции, классному руководителю;
- д) к кому еще (напиши) _____;
- е) не знаю.

2. К кому ты чаще всего обращаешься за советом при выборе решения в сложных жизненных ситуациях:

- а) к родителям;
- б) учителям;
- в) друзьям;
- г) руководителю кружка, секции, классному руководителю;
- д) к кому еще (напиши) _____;
- е) не знаю.

3. Если тебе будет трудно в жизни, к кому ты обратишься за помощью:

- а) к родителям;
- б) учителям;
- в) друзьям;
- г) руководителю кружка, секции, классному руководителю;
- д) к кому еще (напиши) _____;
- е) не знаю.

4. Кому в первую очередь ты расскажешь о своих успехах и огорчениях в жизни:

- а) родителям;
- б) учителям;
- в) знакомым, сверстникам;
- г) руководителю кружка, секции, классному руководителю;
- д) к кому еще (напиши) _____;
- е) не знаю.

5. С кем ты хочешь проводить свое свободное время:

- а) наедине с собой;
- б) родителями;
- в) друзьями по классу;
- г) друзьями по кружку, секции;
- д) с кем еще (напиши) _____;
- е) не знаю.

6. Кто чаще всего обижает тебя или неправильно оценивает твоё поведение:

- а) родители;
- б) учителя;
- в) сверстники;
- г) руководители кружка, секции, классный руководитель;
- д) кто еще (напиши) _____;
- е) не знаю.

7. Кто лучше всего к тебе относится и понимает тебя:

- а) папа, мама;
- б) бабушка, дедушка;
- в) учителя;
- г) друзья по классу;
- д) друзья по дому, улице;
- е) кто еще (напиши) _____;
- ж) не знаю.

8. Кто чаще всего благодарит тебя за успехи в учебе, хорошие дела и поступки в жизни:

- а) родители;
- б) учителя;
- в) друзьями по классу;
- г) с друзьями по кружку, секции;
- д) руководители секции, кружка, классный руководитель;
- е) кто еще (напиши) _____;
- ж) не знаю.

Экспресс-методика качественной оценки темпераментных особенностей обучающихся

Педагогу необходимо из четырех возможных способов поведения выбрать один, наиболее характерный для данного учащегося.

1. Как ведет себя учащийся в ситуации, когда необходимо быстро действовать:

- а) легко включается в работу;
- б) действует очень активно (страстно);
- в) действует спокойно, без лишних слов;
- г) действует неуверенно, робко.

2. Как реагирует учащийся на замечания учителя:
- а) говорит, что больше так делать не будет, но через некоторое время опять делает то же самое;
 - б) возмущается, что ему делают замечание;
 - в) выслушивает и реагирует спокойно;
 - г) молчит, но обижен.
3. Как говорит с товарищами при обсуждении вопросов, которые его очень волнуют:
- а) быстро, с жаром, но прислушивается к высказываниям других;
 - б) быстро, страстно, но других не слушает;
 - в) медленно, спокойно, но уверенно;
 - г) с большим вниманием и сомнением.
4. Как ведет себя ученик в ситуациях, когда надо сдавать контрольную работу, а он еще не закончил, или контрольная сделана, но выясняется, что допущена ошибка:
- а) легко реагирует на создавшуюся ситуацию;
 - б) торопится закончить работу, возмущается по поводу ошибки;
 - в) решает спокойно, пока учитель не подойдет к нему и не возьмет его работу, по поводу ошибок говорит мало;
 - г) сдает работу без разговора, не выражает неуверенности, сомнения в правильности решения.
5. Как ведет себя при решении трудной задачи, если она не получается сразу:
- а) бросает, потом опять продолжает решать;
 - б) решает упорно и настойчиво, но время от времени резко выражает возмущение;
 - в) спокойно;
 - г) проявляет растерянность, неуверенность.
6. Как ведет себя ученик в ситуации, когда он спешит домой, а учитель или актив класса предлагает ему остаться в школе после уроков для выполнения определенного задания:
- а) быстро соглашается;
 - б) возмущается;
 - в) остается, не говоря ни слова;
 - г) проявляет растерянность.
7. Как ведет себя в незнакомой обстановке:
- а) проявляет максимум активности, легко и быстро получает необходимые сведения для ориентировки, быстро принимает решения;
 - б) проявляет активность в каком-то одном направлении, из-за этого богатых сведений не получает, но решение принимает быстро;
 - в) спокойно присматривается к происходящему вокруг, с решением не спешит;

г) робко знакомится с обстановкой, решение принимает неуверенно. Результаты выбора заносятся в таблицу.

Варианты поведенческих реакций	Номер вопроса						
	1	2	3	4	5	6	7
1-е наблюдение							
...							
7-е наблюдение							

Подсчет количества вариантов каждого типа позволяет определить их процентное соотношение. Если обнаруживается, что в большинстве случаев реакции у учащегося типа «а», то можно говорить о преобладании у него *сангвинического* темперамента, типа «б» – *холерического*, типа «в» – *флегматического*, типа «г» – *меланхолического*.

Сангвиник – человек живой, подвижный, общительный, легко приспосабливающийся к изменчивым условиям жизни. Он живо, возбужденно откликается на все, что привлекает его внимание, быстро отзывается на окружающие события, сравнительно легко переживает неудачи и неприятности, легко сходится с новыми людьми. У него широкий круг знакомств, хотя он и не отличается постоянством в общении и довольно часто меняет привязанности. Он продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных дел. В работе он дисциплинирован, находчив, способен быстро сосредоточиться, легко включиться в новый вид деятельности. Его отличают выразительность мимики и движений, высокий темп речи, по незначительному поводу он может громко хохотать или сильно сердиться. Это человек с повышенной реактивностью, но при этом активность и реактивность у него уравновешены (т. е. процессы возбуждения и торможения уравновешены). У него высокий порог чувствительности. Как правило, он в большей степени откликается на внешние впечатления, чем на субъективные образы и представления.

Флегматик – медлительный и невозмутимый человек, он не склонен к перемене своего окружения, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям. Всегда спокоен, упорен и прилежен, способен к длительному труду. Отличается терпеливостью, выдержкой, самообладанием, малой чувствительностью и эмоциональностью. Слабо откликается на внешние впечатления, трудно сходится с новыми людьми. Энергичен и работоспособен, но не находчив, с трудом переключает внимание и приспосабливается к новой обстановке. Обычно у него бедная мимика, речь несколько замедлена. Его трудно рассмешить или опечалить; на неприятности реагирует спокойно.

Холерик – человек большой жизненной энергии, но ему не хватает самообладания; он вспыльчив и несдержан (даже необуздан), нетерпелив, отличается малой чувствительностью, склонен к резким сменам настроения и бурным эмоциональным вспышкам, аффектам. Процессы возбужде-

ния преобладают над процессами торможения. Такой человек приступает к делу с полной отдачей, со всей страстностью, увлеченно, но он расточительно расходует свою энергию, сил ему хватает ненадолго: они быстро истощаются, и он начинает хныкать. Холерику трудно дается деятельность, требующая плавных движений, спокойного медлительного темпа. Говорит громко и эмоционально.

Меланхолик – легкоранимый, глубоко переживающий даже незначительные события человек. Он плохо сопротивляется воздействию внешних раздражителей, часто пассивен и заторможен. Это болезненно чувствительный человек, которому свойственны астенические переживания, повышенная впечатлительность. Даже незначительный повод может вызвать у него слезы, он чрезмерно обидчив, робок, неуверен в себе, малейшая трудность заставляет его опускать руки. У него легко возникает подавленность, потеря уверенности в себе, низкая самооценка. Он не энергичен, не настойчив, легко утомляется и мало работоспособен. Ему присуще легко отвлекаемое и неустойчивое внимание, замедленный темп всех психических процессов. Речь тихая, медлительная и несколько растянутая.

ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Методика «Мотивы учебной деятельности»

Цель: выявить мотивы учебной деятельности школьника методом анкетирования.

Ход работы: учитель ставит перед учеником задачу: «Внимательно прочитайте анкету и подчеркните те пункты, которые соответствуют Вашим стремлениям и желаниям».

Анкета

1. Учусь потому, что на уроках (по такому-то предмету) интересно.
2. Учусь потому, что заставляют родители.
3. Учусь потому, что хочу получать хорошие отметки.
4. Учусь для того, чтобы подготовиться к будущей профессии.
5. Учусь потому, что в наше время учатся все, незнайкой быть нельзя.
6. Учусь потому, что хочу завоевать авторитет среди товарищей по учебе.
7. Учусь потому, что нравится узнавать новое.
8. Учусь потому, что нравится учитель (по такому-то предмету).
9. Учусь потому, что хочу избежать плохих отметок и неприятностей.
10. Учусь потому, что хочу больше знать.
11. Учусь потому, что люблю мыслить, думать, соображать.
12. Учусь потому, что хочу быть первым учеником.

Обработка и анализ результатов

1. Проведите классификацию мотивов, их можно разделить на следующие группы:

- а) широкие социальные мотивы – 4, 5;
- б) мотивация благополучия – 1, 11;
- в) престижная мотивация – 6, 12;
- г) мотивация содержания – 7, 10;
- д) мотивация прессом – 2, 9;
- е) узкие социальные мотивы – 3, 8.

2. Выделите ведущие мотивы учебной деятельности школьника, проведите качественный анализ на соответствие критериям:

- а) богатство и разнообразие мотивов;
- б) социальная ценность мотивов;
- в) присутствие в структуре мотивации познавательных интересов.

Методика незаконченных предложений: отношение к школе (по Ж. Нюттен – А. Б. Орлову; для учеников 5-го класса)

- 1. Я думаю, что хороший ученик – это тот, кто...
- 2. Я думаю, что плохой ученик – это тот, кто...
- 3. Больше всего я люблю, когда учитель...
- 4. Больше всего я не люблю, когда учитель...
- 5. Больше всего мне нравится школа за то, что...
- 6. Я не люблю школу за то, что...
- 7. Мне радостно, когда в школе...
- 8. Я боюсь, когда в школе...
- 9. Я не хотел бы, чтобы в школе...
- 10. Когда я был маленьким, я думал, что в школе...
- 11. Если я невнимателен на уроке, я...
- 12. Когда я не понимаю что-нибудь на уроке, я...
- 13. Если мне что-то непонятно при выполнении домашнего задания, я...
- 14. Я всегда могу проверить, правильно ли я...
- 15. Я никогда не могу определить, правильно ли я...
- 16. Если мне что-нибудь нужно запомнить, я...
- 17. Мне всегда интересно, когда на уроке...
- 18. Мне всегда неинтересно, когда на уроках...
- 19. Я хотел бы, чтобы в школе всегда...

Комплексная педагогическая диагностика особенностей развития классного коллектива, а также личностных особенностей и ценностных ориентаций обучающихся будет являться основой проектирования педагогического сопровождения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Особенности разработки социально-образовательных задач школы и стратегии их выполнения обусловлены напряженной социальной ситуацией ее функционирования (территориальная близость школ к промышленным зонам, крупным строительным площадкам, удаленность от культурных центров и других населенных пунктов, высокий уровень преступности в регионе, отсутствие рабочих мест для родителей в непосредственной близости от дома, большой приток семей мигрантов) и социально-экономическими проблемами семей обучающихся.

Определенные трудности в достижении оптимальных образовательных результатов в соответствии с целевой заданностью испытывают школы, реализующие программы инклюзивного образования, а также школы, в которых отсутствуют программы профильного обучения и программы для способных и одаренных детей.

Это обуславливает необходимость научного подхода к проектированию деятельности образовательных организаций, включая разработку индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и программ педагогического сопровождения в соответствии со спецификой сложных социально-экономических условий и ресурсов образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова, И. В.* Подготовка специалистов для инклюзивного образования / И. В. Абрамова, Е. И. Пушкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 30–33.
2. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие / под ред. Н. М. Платоновой. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 336 с.
3. *Айхорн, А.* Трудный подросток / А. Айхорн. – Москва: Апрель Пресс: Эксмо-Пресс, 2001. – 304 с.
4. *Александрова, Е. А.* Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е. А. Александрова. – Москва: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
5. *Алехина, С. В.* Инклюзивное образование / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина. – Москва: Школьная книга, 2010. – 272 с.
6. *Асеев, В. Г.* Единство содержательной и динамической сторон личности в воспитательном процессе / В. Г. Асеев // Психология формирования и развития личности: сб. науч. тр. – Москва: Наука, 1981. – 416 с.
7. *Бабанский, Ю. К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидакт. аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1977. – 254 с.
8. *Байбородова, Л. В.* Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы: монография / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. – Ярославль: ЯГПУ, 2015. – 453 с.
9. *Байбородова, Л. В.* Индивидуализация образовательного процесса в школе: монография / Л. В. Байбородова. – Ярославль: ЯГПУ, 2011. – 281 с.
10. *Безрукова, В. С.* Проектная педагогика: учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 80 с.
11. *Беликова, Л. Ф.* Педагогическое проектирование в профессиональном обучении: учеб. пособие / Л. Ф. Беликова, Н. Е. Эрганова. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. – 87 с.
12. *Берковиц, Л.* Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л. Берковиц. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.
13. *Бреслав, Г. Э.* Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности / Г. Э. Бреслав. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 97 с.
14. *Гарднер, Р.* Психотерапия детских проблем / Р. Гарднер; пер. с англ.: Н. Алексеева [и др.]. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 415 с.
15. *Горшкова, Е. В.* Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии / Е. В. Горшкова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5 (часть 3). – С. 365–367. – URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=15950> (дата обращения: 11.08.2025).
16. *Джонс, Дж. К.* Методы проектирования / Дж. К. Джонс; пер. с англ. Т. П. Бурмистровой, И. В. Фриденберга. – 2-е изд., дораб. – Москва: Мир, 1986. – 326 с.
17. *Жиркова, Ж. С.* Основы педагогического проектирования: учеб. пособие / Ж. С. Жиркова. – Москва: Акад. естествознания, 2014. – 129 с.
18. *Заир-Бек, Е. С.* Основы педагогического проектирования: учеб. пособие для студентов педагогического бакалавриата и педагогов-практиков / Е. С. Заир-Бек. – Санкт-Петербург: Образование, 1995. – 324 с.
19. *Заир-Бек, Е. С.* Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Заир-Бек Елена Сергеевна; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1995. – 35 с.
20. К вопросу об обучении школьников по индивидуальным траекториям образовательного маршрута (консультант: профессор кафедры начального образования Т. Ф. Есенкова). – URL: http://www.niro.nnov.ru/?id=2024#_edn1 (дата обращения: 11.08.2025).
21. *Капустин, Н. П.* Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / Н. П. Капустин. – Москва: Академия, 1999. – 216 с.

22. Ковалец, И. В. Азбука эмоций: практ. пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере / И. В. Ковалец. – Москва: Владос, 2003. – 136 с.
23. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2007. – 288 с.
24. Малков, Л. П. О двух подходах к построению экономических моделей / Л. П. Малков // Системные исследования: методические проблемы: ежегодник. – Москва: Наука, 1986. – С. 48–63.
25. Маслова, Н. Ф. Пути рационального использования времени в учебно-воспитательном процессе / Н. В. Маслова. – Курск: КГПИ, 1987. – 80 с.
26. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании: монография / Н. А. Масюкова. – Минск: Нац. ин-т образования. – 1999. – 287 с.
27. Михайлова, Н. Н. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова [и др.]; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой; науч. ред. Н. Б. Крылова. – Москва: Академия, 2006. – 282 с.
28. Нечаев, М. П. Игровые технологии в работе классного руководителя: метод. рекомендации / М. П. Нечаев, Г. А. Романова. – Москва: АСОУ, 2013. – 92 с.
29. Нечаев, М. П. Диагностика воспитанности школьников / М. П. Нечаев. – Москва: ЦГЛ, 2006. – 64 с.
30. Нечаев, М. П. Диагностика результатов воспитательного процесса в школе: метод. пособие / М. П. Нечаев. – Москва: Перспектива, 2008. – 128 с.
31. Нечаев, М. П. Диагностические методики классного руководителя / М. П. Нечаев, И. Э. Смирнова. – Москва: Перспектива, 2008. – 96 с.
32. Нечаев, М. П. Директор школы в воспитательном процессе: монография / М. П. Нечаев, Г. А. Романова. – Москва: Педагогический поиск, 2013. – 304 с.
33. Нечаев, М. П. Игровые педагогические технологии в организации внеурочной деятельности обучающихся: метод. пособие / М. П. Нечаев, Г. А. Романова. – Москва: Перспектива, 2014. – 207 с.
34. Нечаев, М. П. Интерактивные технологии в реализации регентальной функции воспитания: монография / М. П. Нечаев, Г. А. Романова. – Москва: КУРО, 2024. – 192 с.
35. Нечаев, М. П. Интерактивные технологии в реализации ФГОС. 5–11 классы / М. П. Нечаев, Г. А. Романова. – Москва: Вако, 2016. – 208 с.
36. Нечаев, М. П. Методические рекомендации по организации деятельности классного руководителя: метод. рекомендации / М. П. Нечаев, Г. А. Романова. – Москва: АСОУ, 2012. – 132 с. – (Совершенствование деятельности классных руководителей; вып. 4).
37. Нечаев, М. П. Управление воспитательным процессом в классе / М. П. Нечаев. – Москва: 5 за знания, 2007. – 173 с.
38. Павлова, М. А. Социально-педагогические технологии работы с «трудными детьми» / М. А. Павлова. – Волгоград: Учитель, 2013. – 232 с.
39. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии / А. П. Панфилова. – Москва: Академия, 2009. – 192 с.
40. Радионов, В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Радионов Виктор Евсеевич; Санкт-Петербург. гос. техн. ун-т. – Санкт-Петербург, 1996. – 37 с.
41. Реан, А. А. Психология познания педагогом личности учащихся / А. А. Реан. – Москва: Высш. шк., 1990. – 79 с.
42. Рожков, М. И. Развитие самоуправления в детских коллективах: учеб.-метод. пособие / М. И. Рожков. – Москва: Владос, 2002. – 158 с.
43. Романова, Г. А. Здоровьесберегающие технологии в работе классного руководителя: метод. рекомендации / Г. А. Романова. – Москва: АСОУ, 2012. – 68 с. – (Совершенствование деятельности классных руководителей; вып. 6).

44. *Романова, Г. А.* Инновационные технологии в работе классного руководителя: метод. рекомендации / Г. А. Романова. – Москва: АСОУ, 2015. – 96 с. – (Совершенствование деятельности классных руководителей; вып. 13).

45. *Романова, Г. А.* Технологии проектирования в работе классного руководителя: метод. рекомендации / Г. А. Романова. – Москва: АСОУ, 2017. – 116 с. – (Совершенствование деятельности классных руководителей; вып. 24).

46. *Сбитнева, В. Б.* Возможности методики социального проектирования в формировании лидерской позиции подростков / В. Б. Сбитнева // Внешкольник. – 2006. – № 12. – С. 17–19.

47. *Семенюк, Л. М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учеб. пособие / Л. М. Семенюк. – Москва: МПСИ: Флинта, 1998. – 96 с.

48. *Сериков, В. В.* Личностно ориентированное образование: концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 144 с.

49. *Смирнова, И. Э.* Социально-педагогическая диагностика духовной культуры школьника / И. Э. Смирнова. – Москва: МГСУ, 2004. – 46 с.

50. *Смирнова, Т. П.* Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т. П. Смирнова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 160 с. – (Психологический практикум).

51. *Хуторской, А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва: Изд-во МГУ, 2003. – 415 с.

52. *Хуторской, А. В.* Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – Москва: Владос, 2000. – 320 с.

ШАГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

1. *Подготовительная работа.*

- 1.1 Анализ объекта проекта.
- 1.2. Выбор формы проектирования.
- 1.3. Теоретическое обеспечение.
- 1.4. Методическое обеспечение.
- 1.5. Пространственно-временное обеспечение.
- 1.6. Материально-техническое обеспечение.
- 1.7. Правовое обеспечение.

1. *Разработка проекта.*

- 2.1. Выбор системообразующего фактора.
- 2.2. Установление связей и зависимости компонентов.
- 2.3. Написание документа.

2. *Проверка качества проекта*

- 3.1. Проверка качества проекта.
- 3.2. Мысленное экспериментирование применения проекта.
- 3.3. Экспертная оценка проекта.
- 3.4. Корректировка.
- 3.5. Принятие решения об использовании проекта.

АЛГОРИТМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

1. Характеристика и анализ сложившейся ситуации, установление проблемного поля, расстановка приоритетов в системе затруднений, поиск ресурсов и потенциала субъектов предстоящей деятельности.

2. Формулирование концепции проекта: формулирование идей, принципов, подходов, ценностных установок для разработки проекта, создание образа будущего, определение целей и задач проектирования в конкретных критериях, прогнозирование, разработка и оценка вариантов решения, выбор из них наиболее эффективных, определение системы технологий и методов проектирования, разработка профилактических мер по предотвращению возможных затруднений.

3. Разработка обобщенных моделей деятельности как стратегическая программа управления реализацией проекта.

2. Планирование реализации разработанных стратегий: конкретизация задач, обоснование приоритетности их решения, определение и обоснование условий и средств достижения целей, разработка тактики действий и системы взаимодействий в реализации проекта.

3. Реализация проекта, сопровождающаяся организацией непрерывной обратной связи, анализом достижения промежуточных результатов, оценка реализации этапов проекта, доработка и корректировка.

4. Оформление процесса и результата проектирования в конкретных продуктах педагогического творчества, документах.

5. Экспертиза хода и результатов проектирования.

**МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ,
КОТОРАЯ ПРОХОДИТ
В РАМКАХ ИОМ ОДАРЕННОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ¹**

Качество личности	Характеристика качества личности	Методы и формы
1. Любопытство – любознательность – познавательная потребность	Любопытство характерно для каждого ребенка – и одаренного и обычного. Любознательность – признак одаренности. Ребенок испытывает удовольствие от умственного напряжения. Одаренным детям в большей степени, чем их нормальным сверстникам, свойственно стремление к познанию, исследованию окружающего мира	Исследовательская деятельность
2. Сверхчувствительность к проблеме	Способность видеть проблему там, где другие не видят никаких сложностей, где все представляется как будто ясным – одно из важнейших качеств, отличающих истинного творца от посредственного человека	Проблемные, ориентированные на самостоятельную творческую работу задания
3. Склонность к задачам дивергентного типа	Дивергентное мышление – особый вид мышления, который предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов. Оно характеризуется тем, что психологи называют беглостью восприятия (т. е. способностью генерировать несколько идей), гибкостью (т. е. способностью переходить на другую точку зрения) и оригинальностью (т. е. способностью вырабатывать нетривиальные идеи)	Творческие задания, которые допускают множество правильных ответов
4. Оригинальность мышления	Способность выдвигать новые неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, а также способность разрабатывать существующие идеи, что особенно ценится в художественном творчестве	Разработка новых идей или уже существующих

¹ По А. В. Хуторскому.

Качество личности	Характеристика качества личности	Методы и формы
5. Высокая концентрация внимания	Выражена, во-первых, в высокой степени погруженности в задачу, во-вторых, в возможности успешной настройки на восприятие информации, относящейся к выбранной цели даже при наличии помех. С концентрацией внимания связана и такая отличительная черта одаренных, как склонность к сложным и сравнительно долговременным заданиям	Сложные и сравнительно долговременные задания
6. Отличная память	Синтез памяти и способности классифицировать, структурировать, систематизировать нередко выражается в склонности к коллекционированию	Задания на развитие памяти, внимания и мышления
7. Способность к оценке	Производное критического мышления	Задание по анализу или чужой деятельности
8. Широта интересов	Одаренные дети могут если не все, то многое	Развивать и поддерживать широту интересов

Используя данную таблицу, при разработке ИОМ можно подобрать методы работы с одаренным ребенком и добавить их к традиционным методам из базовой программы.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ

Ф. И. О. _____,

Ученика (цы) _____ класса школы № _____ г. _____

на _____ / _____ учебный год

Планы на будущее _____

День недели	Курсы по выбору	Количество часов	Сроки прохождения	Дополнительное образование (предметы, курсы)	Самостоятельная работа ученика

Выводы и рекомендации: _____

В данный маршрут заносятся сведения о курсах по выбору и занятиях вне стен школы, например в учреждениях дополнительного образования. Включение графы «День недели», с одной стороны, позволяет узнать о занятости учащегося в разные дни, а с другой – своевременно скорректировать учебную нагрузку.

ФОРМЫ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ИОМ
(заполняется обучающимися)

Деятельность	Срок	Форма представления результата
Общение с преподавателем с использованием электронных средств связи		
Самообразование (работа с учебной литературой)		
Самообразование (работа с дополнительной литературой)		
Научно-исследовательская деятельность		
Олимпиады		
Конкурсы		
Конференции		

ЛИСТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА
(заполняется обучающимся)

Ф. И. О. _____

Ученика (цы) _____ класса

на _____ / _____ учебный год

Предмет	Ф. И. О. педагога	Количество часов	Результаты	Подпись преподавателя
Итого				

Тьютор _____ / _____ /

Обучающийся _____

Родитель _____ / _____ /

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПЛАН ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

1. Кто я? Какой я? (мое представление о себе)
Класс
Дата рождения
Любимое занятие в свободное время
Мой любимый учебный предмет
Мои учебные достижения
Мои сильные стороны
Мои слабые стороны
Мои увлечения
Чем отличаюсь от своих сверстников
Что умею делать хорошо
Сфера профессиональных интересов
Сфера моих жизненных интересов (какое место хочу занять в обществе)
Что мне в себе нравится
Что мне в себе не нравится
На кого хочу быть похожим (ей)
2. Мои цели и задачи
2.1. Мои перспективные жизненные цели
2.1.1. Кем хочу стать, какую получить профессию
2.1.2. Каким (ой) хочу стать (перечисляются качества, которые хотел бы иметь ученик как член общества, как труженик, гражданин, семьянин)
2.2. Ближайшие цели, задачи, что надо развивать в себе в первую очередь
2.2.1. Что хочу узнать о себе (задачи на самопознание)
2.2.2. Задачи в обучении
- По каким предметам повысить свои достижения
- Какие дополнительные области знаний изучать
- Какие учебные умения и навыки развивать
2.2.3. Задачи в практической деятельности
2.2.4. Задачи по формированию конкретных качеств, необходимых для достижения перспективной цели
3. Мои планы
3.1. Предполагаемое направление (профиль) образования в старшей школе
3.2. Планируемый уровень профессионального образования после окончания школы
3.3. Профессия, которая меня интересует
3.4. Предполагаемое учебное заведение после окончания школы
4. Моя программа действий
4.1. Самопознание своих возможностей и склонностей
4.1.1. В чем (где, в каких сферах себя попробую)
4.1.2. С кем, где проконсультируюсь
4.1.3. К кому обращусь за советом

4.2. Обучение
4.2.1. Изучению каких предметов уделить больше внимания
4.2.2. Какие предметы изучать на углубленном уровне
4.2.3. Какие элективные курсы посещать
4.3. Дополнительное образование
4.3. 1. По каким дополнительным образовательным программам буду заниматься
4.3. 2. Какую дополнительную литературу буду изучать
4.3. 3. В каких проектах буду участвовать
4.3. 4. В каких олимпиадах и конкурсах буду участвовать
4.4. Участие в общественной деятельности
4.4. 1. В каких делах буду участвовать в школе и классе
4.4. 2. В каких буду участвовать вне школы
4.5. Как буду развивать необходимые для реализации моих жизненных планов качества:
4.5. 1. На учебных занятиях
4.5. 2. Во внеучебное время
4.5. 3. В семье
4.5. 4. В общении с учащимися
4.5. 5. в практической деятельности, общественных делах
4.6. Кто и в чем мне может помочь
4.6. 1. Учителя
4.6. 2. Родители
4.6. 3. Друзья
4.6. 4. Специалисты

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН
УЧАЩЕГОСЯ 9 «__» КЛАССА СОШ №__**

Ф. И. О. _____	
Русский язык	70 (2)
Литература	105 (3)
Иностранный язык	105 (3)
Математика	175 (5)
Информатика и ИКТ	70 (2)
История	70 (2)
Обществознание	35 (1)
География	70 (2)
Физика	70 (2)
Химия	70 (2)
Биология	70 (2)
Искусство (музыка и ИЗО)	35 (1)
Физическая культура	70 (2)
Историческое краеведение	35 (1)
Итого	1050 (30)
Региональный компонент (предпрофильная подготовка)	
Курс по выбору «...»	17
Курс по выбору «...»	17
Курс по выбору «...»	17
Курс по выбору «...»	17
Курс по выбору «...»	17
Курс по выбору «...»	20
Итого	105 (3)
Компонент образовательного учреждения	
Учебный предмет «...»	35 (1)
Учебный предмет «...»	35 (1)
Итого	70 (2)
Предельно допустимая аудиторная нагрузка (при 6-дневной учебной неделе)	1225 (35)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН

Ф. И. О. _____ обучающегося _____ класса
школы № ____ г. _____ на _____ учебный год

Предпрофильная подготовка

Курс	I поток (три месяца)	II поток	III поток
1	2	3	4
Всего часов на предпрофильную подготовку (3 ч в неделю / 105 ч в год)	35 ч	35 ч	35 ч
Перечень курсов	Объем часов	Объем часов	Объем часов
Итого			

В предлагаемом варианте индивидуального учебного плана исключен федеральный компонент. Курсы по выбору, составляющие предпрофильную подготовку, ученик выбирает сам. Так как курсы по выбору реализуются в три потока (этапа), то и выбор учащиеся делают три раза в год. Учебный план школьника может формироваться на протяжении всего учебного года. Вначале учащийся оформляет первую и вторую графы, вписывая в первую названия курсов, которые выбрал, а во вторую – количество часов. По окончании трех месяцев учащийся вновь осуществляет выбор. При этом он работает с первой и третьей графами, а спустя еще три месяца – с первой и четвертой, дописывая на основе своего выбора названия курсов и количество часов, которые будет осваивать в этот период.

При выборе ученик ориентируется не только на перечень курсов, но и на нормы времени, выполняя подсчет суммарного объема часов (строка «Итого»). Это позволяет предупредить перегрузку, а также построить маршрут освоения курсов во времени (сроки), например когда ученик делает выбор двух-трех курсов, которые по объему часов превышают предельно допустимые нормы времени (для конкретного временного периода). В этом случае он определяет порядок освоения курсов и соответственно делает записи во всех четырех графах (как проект), тем самым устанавливая последовательность освоения курсов по выбору. По завершении первого потока (этапа) он имеет право внести коррективы в свой учебный план.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПО ПРЕДМЕТУ

Содержание (раздел программы, тема)	Форма изучения	Форма отчета	Сроки

Индивидуальная составляющая в учебном плане учащегося просматривается через вариативную часть, а именно через курсы по выбору.

В практике работы базовых школ использовался вариант индивидуального учебного плана, который разрабатывался на основе учебного плана образовательного учреждения.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ОБУЧАЮЩИМСЯ

При взаимодействии с агрессивным ребенком:

- принимайте ребенка таким, каков он есть;
- предъявляя к ребенку свои требования, учитывайте не свои желания, а его возможности;
- расширяйте кругозор ребенка;
- включайте ребенка в совместную деятельность, подчеркивая его значимость в выполняемом деле;
- игнорируйте легкие проявления агрессивности, не фиксируйте на них внимание окружающих;
- бороться с агрессивностью нужно *терпением* – это самая большая добродетель, какая только может быть у родителей и учителей; *объяснением*: подскажите ребенку, чем интересным он может заняться; *поощрением*: если вы похвалите своего воспитанника за хорошее поведение, то это пробудит в нем желание еще раз услышать эту похвалу.

Если ребенок испытывает страхи:

- принимайте ребенка таким, какой он есть, давая ему возможность измениться;
- развивайте в нем положительные эмоции, чаще дарите ему свое время и внимание;
- с пониманием относитесь к переживаниям и страхам ребенка; не высмеивайте их и не пытайтесь решительными мерами искоренить этот страх;
- заранее проигрывайте с ребенком ситуацию, вызывающую тревогу.

Если ребенок лжет:

- чаще хвалите, ободряйте ребенка, поощряйте его за хорошие поступки;
- если вы уверены, что он лжет, постарайтесь вызвать его на откровенность, выяснить причину лжи;
- найдя возможную причину лжи, постарайтесь деликатно устранить ее;
- не наказывайте ребенка, если он сам сознается во лжи, дайте оценку собственному поступку.

Нормы педагогической поддержки

1. Любовь к ребенку и, как следствие, безусловное принятие его как личности и индивидуальности; душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживание, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать.

2. Приверженность диалоговым формам общения с детьми, умение с ними говорить по-товарищески, без сюсюканья и панибратства, умение слушать, слышать и услышать.

3. Уважение достоинства и доверие, вера в предназначение каждого ребенка.

4. Ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы.

5. Признание права на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли ребенка и его права на собственное волеизволение (права на «хочу» и «не хочу»).

6. Поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа.

7. Умение быть ему товарищем, готовность и способность быть на его стороне (выступая в качестве символического защитника и адвоката), готовность ничего не требовать взамен.

8. Собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и самооценку.

Заповеди воспитания

(от Дэвида Льюиса)

• Примите все, что есть в ребенке (кроме того, что угрожает его жизни, здоровью).

• Ищите истину вместе с ребенком, старайтесь ничему не учить ребенка напрямую – учись сам.

• Искренне восхищайтесь всем красивым, что есть вокруг.

• Считайте своим основным педагогическим методом осознанное наблюдение за ребенком.

• Помните, серьезное разрушается смехом, смех – серьезным.

• Помните, что вы существуете ради ребенка, а не он ради вас.

• Воспринимайте вопросы и высказывания ребенка всерьез.

• Покажите ребенку, что его любят и принимают безусловно, т. е. таким, какой он есть, а не за успехи и достижения.

• Помогайте ему строить свои собственные планы и принимать решения.

• Не унижайте ребенка, не давайте ему почувствовать, что он чем-то хуже вас.

• Приучайте ребенка мыслить самостоятельно.

- Хвалите ребенка только за конкретные успехи и поступки и делайте это искренно.

- Давайте ребенку возможность самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них.

- Учите ребенка общаться со взрослыми любого возраста.

- Развивайте в ребенке позитивное восприятие его способностей.

- Поощряйте в ребенке максимальную независимость от взрослых.

- Верьте в здравый смысл ребенка и доверяйте ему.

ИГРЫ, УПРАЖНЕНИЯ И ТЕХНИКИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА КОРРЕКЦИЮ ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Упражнения на развитие саморегуляции

Упражнение «Воздушный шар»

Цель: управление состоянием мышечного напряжения и расслабления.

Инструкция. Встаньте, закройте глаза, руки поднимите вверх, наберите воздух. Представьте, что вы – большой воздушный шар, наполненный воздухом. Поймите в такой позе 1-2 минуты, напрягая все мышцы тела. Затем представьте себе, что в шаре появилось небольшое отверстие. Медленно начинайте выпускать воздух, одновременно расслабляя мышцы тела: кисти рук, затем мышцы плеч, шеи, корпуса, ног и т. д. Запомните ощущения в состоянии расслабления. Выполняйте упражнение до достижения оптимального психоэмоционального состояния.

При сильном нервно-психическом напряжении можно выполнить 20–30 приседаний либо 15–20 прыжков на месте. Данный метод снятия психоэмоционального напряжения широко используется как спортсменами, так и артистами перед ответственными выступлениями.

Упражнение «Оловянный солдатик»

Ведущий объясняет детям: «Когда вы сильно возбуждены и не можете остановиться, взять себя в руки, встаньте на одну ногу, а другую подогните в колене, руки опустите по швам. Вы – стойкие солдатики на посту, честно несете свою службу. Оглянитесь по сторонам, заметьте, что вокруг вас делается, кто чем занят, кому надо помочь. А теперь поменяйте ногу и посмотрите еще пристальней. Молодцы!»

Упражнение «Муха»

Цель: снятие напряжения с лицевой мускулатуры.

Инструкция. Сядьте удобно: руки свободно положите на колени, плечи и голова опущены, глаза закрыты. Мысленно представьте, что на ваше лицо пытается сесть муха. Она садится то на нос, то на рот, то на лоб, то на глаза. Ваша задача: не открывая глаз, согнать назойливое насекомое.

РЕЛАКСАЦИОННЫЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ СНЯТИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ ДЕТЕЙ

Дети нередко находятся в состоянии высокого психоэмоционального возбуждения. Виной тому может быть адаптационный стресс, усталость и другие причины. Данные релаксационные игры помогут снять психоэмоциональное напряжение у детей, помогут созданию у них положительных эмоций и успокоят их.

Существуют разные релаксационные игры:

- игры, помогающие достичь состояния релаксации путем чередования сильного напряжения и быстрого расслабления основных мышц тела;
- игры, помогающие добиться состояния релаксации путем чередования ритмичного дыхания и дыхания с задержкой.

Игры на основе нервно-мышечной релаксации

Игра «Муравей»

Цель: снять эмоциональное напряжение.

Инструкция. Дети и взрослый сидят на ковре. Ведущий: «Мы сидим на полянке, ласково греет солнышко. Мы спокойно дышим – вдох, выдох. Вдруг на пальчики ног залез муравей. С силой потяните носочки на себя. Ножки прямые и напряжены. Прислушайтесь, на каком пальчике сидит муравей, задержите дыхание. Сбросим муравья с ножек, выдыхаем воздух. Носочки вниз, стопы в стороны, ножки расслаблены, отдыхают». (Повторить несколько раз.)

Игра «Мороженое»

Цель: снять психоэмоциональное напряжение.

Инструкция. Дети стоят на ковре. Им предлагается поиграть в мороженое. Ведущий: «Вы – мороженое. Вас только что достали из холодильника. Мороженое твердое как камень. Ваши руки напряжены, ваше тело ледяное. Но вот пригрело солнышко, мороженое стало таять. Ваше тело, руки, ноги стали мягкими, расслабленными. Руки бессильно повисли вдоль тела...».

Игра «Поймай бабочку»

Цель: нервно-мышечная релаксация через чередование сильного напряжения и быстрого расслабления.

Инструкция. Ведущий показывает летящую бабочку, пробует ее поймать – выполняет хватательные движения над головой одной рукой, потом другой, обеими руками одновременно. Дети повторяют показанные движения. Затем медленно разжимают кулачки, смотрят, поймали бабочку или нет. Затем соединяют раскрытые ладони, представляя, что держат ее.

Игра «Улыбка»

Цель: снять напряжение мышц лица.

Инструкция. Детям показывают картинку с улыбающимся солнышком. Ведущий: «Посмотрите, какое красивое солнышко, оно широко улыбается для вас. Давайте улыбнемся солнышку в ответ. Почувствуйте, как улыбка переходит в ваши ручки, доходит до ладошек. Улыбнитесь еще раз и попробуйте улыбнуться пошире. Растягиваются ваши губки, напрягаются щечки. Дышите и улыбайтесь. Ваши ручки и ладошки наполняются улыбающейся силой солнышка».

Научное издание

**Михаил Петрович Нечаев,
Галина Александровна Романова**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В УСЛОВИЯХ СЛОЖНОГО СОЦИАЛЬНОГО КОНТЕКСТА**

Редактор *Е. А. Воронкова*
Оригинал-макет подготовила *Т. Л. Самохина*

Изд. № 1979. Формат 60×90/16.
Уч.-изд. л. 8,56. Усл. печ. л. 10,0. Заказ № 1786

Корпоративный университет развития образования
Юридический адрес: Московская обл., г. Мытищи, ул. Индустриальная, д. 13.
Фактический адрес: Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5



КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Юридический адрес:
141006, Московская обл.,
г. Мытищи, ул. Индустриальная, д. 13
Фактический адрес:
129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5
тел./факс: 8(499)189-12-76
e-mail: mo_kuro@mosreg.ru
www.kuro-mo.ru

ISBN 978-5-91543-364-8



9 785915 433648