

Масленникова Татьяна Васильевна

**Проектирование педагогических ситуаций
как средство реализации лично ориентированного
образования в начальной школе**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Екатеринбург 2006

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: Кандидат педагогических наук, доцент
Свинаина Нэлли Геннадьевна

Официальные оппоненты: Доктор философских наук, профессор
Рубина Людмила Яковлевна

Кандидат педагогических наук, доцент
Елькина Валентина Афанасьевна

Ведущая организация: ГУО ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Защита состоится «21» марта 2006 года в 10 ч. на заседании диссертационного совета Д 212.283.03 при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» по адресу:

620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале научной библиотеки государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет»

Автореферат разослан «20» февраля 2006 года

Ученый секретарь
Диссертационного совета



С.А. Днепров

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы и темы исследования.

«Закон об образовании» и реализуемые сегодня президентские программы в области совершенствования образования и социальной сферы, на первый план выдвигают самоценность учащегося и самоценность учителя. С точки зрения гуманизации «самоценность» означает признание значимости этих субъектов самих по себе. С этих позиций утверждается приоритет личностно ориентированного образования, суть которого заключается в признании педагога и ученика *субъектами взаимодействия, направленного на становление социальных качеств ребенка*. Любое взаимодействие происходит всегда в конкретной ситуации. В образовательном процессе каждая ситуация может приобрести, посредством научно обоснованного проектирования, статус педагогической. Поэтому, особое значение приобретает проектирование, как важнейшая профессиональная деятельность педагога, представляющая собой научно обоснованный выбор целевых установок взаимодействия учителя и ребенка, отбор содержания такого взаимодействия и разработку его методического оснащения. Необходимость учета динамики индивидуального развития личности ребенка, потенциал учебного знания для развития его витагенного опыта, а так же профессионально-личностные качества педагога вместе взятые, составляют специфику научно обоснованного проектирования педагогических ситуаций в личностно ориентированном образовании. Сегодня, в практике школ, личностно ориентированное образование носит преимущественно декларативный характер. Существующее *несоответствие* между социальными и государственными потребностями реализации личностно ориентированного подхода в образовании с одной стороны и сохранением в педагогической практике традиционных установок на субъект-объектное взаимодействие учителей и учеников с другой стороны обусловили **социально-педагогический** аспект актуальности исследования.

Одним из средств, инструментом реализации личностно ориентированного образования в начальной школе может стать научно обоснованное проектирование педагогических ситуаций, если рассматривать его как способ жизнедеятельности ребенка в образовательном процессе. В этом случае, педагогическую ситуацию необходимо понимать как событийную общность педагога и воспитанника, объединяющую в себе аксеологический, креативный и когнитивный аспекты взаимодействия. Однако, проектированию педагогических ситуаций сегодня препятствует понимание самой педагогической ситуации только как «состояния, обстановки педагогического процесса», поскольку ассоциируется со спонтанностью ее возникновения. В то же время с позиций личностно ориентированного образования раскрываются потенциальные возможности понятия «педагогическая ситуация», так как именно в ситуации актуализируются личностные качества ее субъектов. *Противоречие* между богатыми потенциальными возможностями педагогических ситуаций и ограниченным их

использованием в теории и практике образования определило **научно-теоретический** аспект актуальности.

Решить проблему номинального, формального использования педагогической ситуации в практике, позволит разработка витагенного принципа ее проектирования, заключающегося в определении содержания смыслового, целевого и причинно-следственного векторов развития личности ребенка в образовательном процессе. Поэтому, научно обоснованное проектирование необходимо рассматривать как предварительную разработку вариантов предстоящей деятельности и прогнозирование ее результатов с точки зрения цели, смысла, причинно-следственной детерминации.

Личностная ориентация образования – это, прежде всего, гуманистическая система ценностей, требующая научного педагогического сознания, нового мироощущения, иного стиля профессионального поведения и мышления педагогов. **Научно-методический** аспект актуальности исследования заключается в необходимости оказания помощи педагогам в использовании личностно ориентированных образовательных технологий. Содержание профессиональной подготовки педагогов должно включать обучение проектированию педагогических ситуаций и развитие способности к самоанализу осуществляемой проекторочной деятельности. Владение технологиями научно обоснованного проектирования и реализации педагогических ситуаций предоставит педагогу возможность целенаправленно организовывать для своих воспитанников социокультурную среду деятельности, в которой они раскроют свой внутренний мир, почувствуют себя субъектами собственной жизнедеятельности.

Актуальность исследования, выявленные несоответствия, противоположности и противоречия обозначили **проблему** поиска и выбора возможностей научно обоснованного проектирования и реализации педагогических ситуаций в процессе личностно ориентированного образования в начальной школе.

В соответствии с поставленной проблемой, тема диссертационной работы сформулирована следующим образом: **Проектирование педагогических ситуаций как средство реализации личностно ориентированного образования в начальной школе**

Цель исследования – выявить, определить и обосновать возможности научно обоснованного проектирования педагогических ситуаций как средства реализации личностно ориентированного образования в начальной школе.

Объект исследования – личностно ориентированное образование в начальной школе.

Предмет исследования – проектирование педагогических ситуаций в процессе личностно ориентированного образования в начальной школе.

Гипотеза исследования состоит из следующих предположений:

1. Инструментом личностно ориентированного образования, вероятнее всего, может стать научно обоснованное проектирование и реализация педагогических ситуаций, если основу понятия «педагогическая

ситуация» будет составлять со-бытийная общность ребенка и педагога, объединяющая в себе аксеологический, креативный и когнитивный аспекты взаимодействия.

2. Научно обоснованное проектирование педагогических ситуаций в личностно ориентированном образовании, надо полагать, должно основываться на витагенном принципе и представляет собой целенаправленную профессиональную деятельность, включающую

- анализ социально-педагогических условий развития ребенка;
- определение потенциальных возможностей ребенка, педагога и среды как предпосылок развития со-бытийности в образовательном процессе;
- прогнозирование целевой, смысловой и причинно-следственной детерминант развития со-бытийности, как реализация витагенного принципа проектирования;
- моделирование условий взаимодействия ребенка и педагога.

3. Содержание подготовки педагога к использованию педагогической ситуации как инструмента организации жизнедеятельности ребенка в образовательном процессе, по всей видимости, должно включать, наряду с развитием необходимых профессиональных умений, формирование готовности к самоанализу осуществляемой проектировочной деятельности.

Задачи исследования:

1. Определить содержательную сущность понятий «педагогическая ситуация», «проектирование педагогических ситуаций», «витагенный принцип проектирования педагогических ситуаций» в личностно ориентированном образовании на основе анализа современных психолого-педагогических исследований.

2. Обосновать процесс реализации личностно ориентированного образования в начальной школе на основе научно обоснованного проектирования педагогических ситуаций.

3. Выявить результативность и эффективность реализации содержания профессиональной подготовки педагогов к проектированию педагогических ситуаций как инструмента личностно ориентированного образования в начальной школе.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют идеи гуманистической педагогики Л. Н. Толстого, В. А. Сухомлинского, П. Ф. Каптере-ва, К. Д. Ушинского, Ш. А. Амонашвили и др.; теории личностно ориентированного образования Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. С. Якиман-ской, Н. И. Алексеева, Э. Ф. Зеера; теории развития и становления личности как субъекта самопознания и саморазвития А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской; теории витагенного опыта А. С. Белкина, Н. Г. Свининой, Н. О. Вербиц-кой; теории развития субъектности в онтогенезе В. И. Слободчикова; теории о зонах ближайшего и актуального развития Л. С. Выготского; идеи Л. А. Беляевой, С. А. Днепра о развитии профессионального самосознания педагогов; теоретические основы проектирования образовательного процесса В. П. Беспалько, Е. А. Крюковой,

В. И. Сагатовского, В. И. Слободчикова; теории управления качеством образования М. М. Поташника; основные положения теории и методики организации педагогического исследования А. С. Белкина, В. И. Загвязинского, В. А. Сластенина, Е. В. Ткаченко; методологические основы мониторинга качества образования В. А. Кальней, С. Е. Шишова, Д. Ш. Матроса, В. Г. Горба, А. Н. Май-орова, С. Н. Силиной.

Работа проводилась с использованием различных **методов исследования**. Среди них *теоретические*: теоретический анализ философской, педагогической и психологической литературы по проблеме исследования, анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация, обобщение фактов, системный подход к раскрытию сущности проблемы и формированию понятийно-терминологического аппарата исследования; *эмпирические*: педагогическое наблюдение и педагогический мониторинг, проектирование, анкетирование, шкалирование, экспресс метод, интервьюирование, изучение результатов учебной деятельности учащихся, методы экспертных оценок, опытно-поисковой работы.

Этапы исследования. Исследование проводилось в 3 этапа:

На *первом этапе* (2000), поисково-теоретическом, изучалась отечественная и зарубежная философская, психолого-педагогическая литература, диссертационные работы и авторефераты по теме исследования. Проводился анализ состояния проблемы в теории и практике образования. Это позволило сформулировать рабочую гипотезу, определить задачи исследования и пути их решения, обосновать понятийный аппарат.

На *втором этапе* (2001-2003), опытно-поисковом, разрабатывались теоретические положения, содержание понятия «педагогическая ситуация», модель педагогической ситуации и технология ее научно обоснованного проектирования. Данный этап включал опытно-поисковую работу на основе рабочей модели проектирования педагогической ситуации: реализация, анализ результативности и эффективности содержания профессиональной подготовки педагогов к проектированию и реализации педагогических ситуаций как инструмента личностно ориентированного образования в начальной школе.

На *третьем этапе* (2004-2005), обобщающем, изучались, обрабатывались и систематизировались результаты, уточнялись выводы, осуществлялось внедрение в практику начальной школы.

Базой исследования явилось Муниципальное образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста: начальная школа – детский сад № 105 компенсирующего вида и Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №81 г. Н.Тагила.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. Выявлено, что проектирование педагогических ситуаций является средством реализации личностно ориентированного образования, если основу понятия «педагогическая ситуация» составляет со-бытийная общность

педагога и ребенка, объединяющая в себе аксеологический, креативный и когнитивный аспекты взаимодействия.

2. Определена структурная модель педагогической ситуации. Она включает в себя такие составляющие, как предпосылки (возможности ребенка, педагога и образовательной среды), условия (позитивная открытость по отношению к детям и своей личности, совместная жизнедеятельность, обогащенность содержания совместной деятельности гностическим, аксиологическим и креативным компонентами) и детерминанты (осознание цели, мотивационное обеспечение, понимание способа деятельности) развития со-бытийности.

3. Определено, что научно обоснованное проектирование педагогических ситуаций в личностно ориентированном образовании основывается на витагенном принципе и представляет собой целенаправленную профессиональную деятельность, включающую: анализ социально-педагогических условий развития ребенка; определение потенциальных возможностей ребенка, педагога и среды как предпосылок развития со-бытийности в образовательном процессе; прогнозирование целевой, смысловой и причинно-следственной детерминант развития со-бытийности, как реализация витагенного принципа проектирования; моделирование условий совместной деятельности, обеспечивающей со-бытие педагога и ребенка в образовательном процессе.

4. Выявлено и обосновано содержание профессиональной подготовки педагогов к проектированию педагогических ситуаций. В содержание профессиональной подготовки помимо развития необходимых профессиональных умений включена и система формирования готовности к самоанализу осуществляемой проектировочной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- дано авторское определение понятия «педагогическая ситуация» как способа жизнедеятельности ребенка в личностно ориентированном образовательном процессе.
- витагенный принцип, предполагающий прогнозирование смыслового, целевого и причинно-следственного векторов развития личности ребенка в образовательном процессе, определен как основа проектирования педагогом педагогических ситуаций.

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

- разработана технология проектирования и организации педагогических ситуаций как функционального инструмента личностно ориентированного образовательного процесса.
- обосновано содержание и даны методические рекомендации по профессиональной подготовке педагогов к проектированию и реализации педагогических ситуаций.
- разработан комплексный мониторинг как практический метод развития способности педагогов к рефлексии проектировочной деятельности.

Обоснованность и достоверность полученных результатов обусловлена комплексным и многоаспектным рассмотрением проблемы исследования;

методологическими позициями теоретических положений, представленных в диссертационном исследовании; использованием психолого-педагогических методов исследования, адекватных предмету, цели, задачам исследования, позитивным изменением организации и содержания образовательного процесса в учреждениях, где проводилась опытно-поисковая работа.

Апробация результатов исследования и внедрение в практику осуществлялось в процессе опытно-поисковой работы; основные положения отражены в публикациях автора. Результаты исследования были представлены на практическом семинаре «Адаптация ребенка с особенностями развития в школе» (г.Нижний Тагил, НТФ ИРРО, 2003г.); практическом семинаре «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особенностями развития» (г. Нижний Тагил, МОУ № 105, 2004 г.); региональной научно-практической конференции «Развитие личности в современных социально-экономических условиях России» (г.Нижний Тагил, 2004); третьей окружной научно-практической конференции «Знаменские чтения» «Мониторинг как условие реализации личностно ориентированного педагогического процесса» (г. Сургут, 2004); научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение успешности ученика в образовательном процессе» (г. Нижний Тагил, НТФ ИРРО 2004 г.); научно-практической конференции «Информационно-методический центр – ресурс самообразования» в рамках годового совещания работников образования. (МИМЦ, Департамент образования г. Нижний Тагил, 2005); городских педагогических чтениях «Специальное образование: опыт, проблемы, пути развития» (Департамент образования г. Нижний Тагил, 2005г.); областной конференции «Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение образовательного процесса: в поисках ресурсов» (Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Центр ППМС сопровождения «Ресурс», 2005 год).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Соглашаясь с позицией исследователей Н. И. Алексеевым, И. А. Зим-ней, И. С. Якиманской, Е. В. Бондаревской, в том, что одним из постоянных и главных условий реализации личностно ориентированного образования является целенаправленно организованная образовательная среда, мы, в отличие от них, утверждаем, что реализация развивающего потенциала среды возможно только при целенаправленной организации педагогических ситуаций, дискретный характер которых позволяет актуализировать процесс самопознания и саморазвития субъектов взаимодействия.

2. Не отрицая утверждения исследователей Н. В. Кузьминой, В. С. Без-руковой, В. В. Серикова о том, что педагогическая ситуация является функциональной единицей педагогического процесса, мы, в отличие от их понимания ее в качестве только «обстановки», «состояния», определяем педагогическую ситуацию как со-бытийную общность педагога и ребенка, представляющую собой единство аксиологического, креативного и когнитивного аспектов взаимодействия, основанного на витагенном принципе.

3. Вопреки традиционно сложившемуся мнению о том, что педагогическая ситуация является только условием постановки педагогических задач (В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.), мы считаем, что проектировать нужно саму педагогическую ситуацию, а процесс ее проектирования должен основываться на витагенном принципе и включать: анализ социально-педагогических условий развития ребенка; определение потенциальных возможностей ребенка, педагога и среды как предпосылок развития со-бытийности в образовательном процессе; прогнозирование целевой, смысловой и причинно-следственной детерминант развития со-бытийности, как реализация витагенного принципа проектирования; моделирование условий совместной деятельности, обеспечивающей со-бытие педагога и ребенка в образовательном процессе.

4. Разделяя точку зрения Л. А. Беляевой, С. А. Днепров, Э. Ф. Зеера на необходимость развития профессионального самосознания, мы утверждаем, что одним из ключевых аспектов профессиональной подготовки педагогов к научно обоснованному проектированию педагогических ситуаций, является формирование у них готовности к самоанализу осуществляемой проектировочной деятельности. Практическим методом развития такого самоанализа выступает мониторинг образовательного процесса, как условие и средство проектирования.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, 2 глав, заключения, библиографического списка и приложения, содержит 10 рисунков, 3 таблиц и 4 гистограммы.

Основное содержание исследования

Во введении обоснована актуальность исследования, определены его объект, предмет и цель, поставлены задачи, сформулирована гипотеза, обозначены основные этапы работы, научная новизна и практическая значимость исследования, изложены положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Содержательная сущность понятия «педагогическая ситуация» в личностно ориентированном образовательном процессе содержит теоретико-методологический анализ отечественных психолого-педагогических исследований понятия «педагогическая ситуация», обоснование места, роли и структуры педагогической ситуации в личностно ориентированном образовательном процессе.

В результате теоретико-методологического анализа отечественных психолого-педагогических исследований понятия «педагогическая ситуация», было установлено, что педагогическую ситуацию необходимо рассматривать как видовое понятие от родового «ситуация». В психологии понятие «ситуация» рассматривается в нескольких аспектах, например:

- ситуация как естественный сегмент социальной жизни (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Е. В. Шорохова, Н. В. Логинова, Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова).
- ситуация как характеристика субъективного восприятия (Н. В. Гришина, В. Н. Мясищев, Л. Николов, Т. Шибутаки, Д. Узнадзе).

Таким образом, можно сделать вывод, что психологи пытаются объяснить природу понятия «ситуация», механизм ее образования и функционирования. В качестве психологического механизма педагогической ситуации можно использовать следующие положения: Педагогическая ситуация – **активное взаимодействие личности и среды** (А. В. Филлипов и С. В. Ковалев). В педагогической ситуации **внешние условия интерпретируются и педагогом и ребенком** (Н. В. Гришина, Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова и др.), **побуждают и опосредуют активность субъектов** (В. С. Мерлин) только в том случае, если само взаимодействие приобретает для них **личностный смысл**. Особенности интерпретации и появление личностного смысла, который, по сути, является главной движущей силой, определяются потребностями субъекта (А. В. Филлипов и С. В. Ковалев), внутренними побуждениями, индивидуально-психологическими, личностными, деятельностными характеристиками субъектов взаимодействия (Б. Ф. Ломов). Кроме этого, если ситуация (хоть она и воображаемая) определяется как реальная, она становится реальной по своим последствиям (теорема американского социолога У. Томаса). Педагогическое значение ситуации связано с тем, что, во-первых, совокупность ситуаций обуславливает социализацию субъекта и формирование образов «Я», а, во-вторых, наблюдение за деятельностью участников педагогической ситуации **позволяет анализировать их образ жизни, их особенности** (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Е. В. Шорохова, К. А. Абульханова-Славская, Н. В. Логинова).

Педагоги признают функциональное значение и актуальность педагогической ситуации в образовательном процессе, прямо или косвенно касаются вопросов анализа, проектирования, организации педагогической ситуации, однако, в отличие от психологов, изучают педагогическую ситуацию только как средство, условие педагогического процесса. Остается без внимания механизм образования ситуации. Одни исследователи (Л. Ф. Спирин, М. Л. Фру-лекин, М. А. Степинский, Н. В. Кузьмина) педагогическую ситуацию рассматривают как состояние, обстановку, систему взаимоотношений учащихся, которую, безусловно, необходимо учитывать при осуществлении образовательного процесса. Другие педагоги (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, В. В. Сериков) определяют критерии, при которых ситуация становится педагогической. К числу таких критериев относят, например, воспитательную направленность ситуации, проявление личностной позиции (личностных функций) обучаемого.

Достаточно много исследований связано с анализом педагогической ситуации как источника постановки и решения педагогических задач. При этом, анализ педагогической ситуации можно рассматривать в нескольких аспектах – как необходимое условие проектирования педагогического процесса, и как основу оценки профессионального мастерства педагога (Н. В. Кузьмина). В качестве единиц анализа содержания педагогической ситуации выступают выделение и оценка воспитательной среды и объектов воспитания, педагогических отношений между субъектами (Л. Ф. Спирин, М. А.

Степинский, М. Л. Фрулекин), особенностей субъектов деятельности, способов их взаимодействия, материально-технических, правовых и методических условий их деятельности (В. С. Безрукова), причин и типа ситуации. Понимая, что недостаточность технологической оснащенности анализа педагогической ситуации ведет к упразднению данного этапа в педагогической практике или формальному его выполнению, предпринимались попытки осуществлять анализ педагогической ситуации с помощью научно-практических методов – специального инструментария, в котором дается подсказка в виде описания главных признаков ситуации, ориентировка на которые позволяет правильно сформулировать педагогическую задачу (Н. В. Кузьмина).

Вопрос о проектировании, педагогического процесса и сегодня остается достаточно спорным (В. П. Беспалько, Л. Ю. Берикханова, В. И. Боголюбов, П. Я. Гальперин, В. И. Загвязинский, Е. А. Крюкова, В. И. Сагатовский и др.). Проектирование педагогических ситуаций является стратегией педагогической деятельности (Б. С. Гершунский). Однако, в реальной практике школы проектирование, как правило, связано с распределением мероприятий и учебного материала (информации) в течение года. Тем не менее, проанализировав предлагаемые способы проектирования педагогического процесса (как решения педагогической задачи), можно выделить следующие варианты:

- Определение содержания воспитания, выбор видов деятельности, методов, организационных форм деятельности, планирование деятельности субъектов и объектов воспитания, планирование обеспечения информационных потоков. Итог – план мероприятий (Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрулекин).
- Выдвижение гипотезы о возможных способах решения (анализ имеющихся средств, пригодных для выбора путей поиска) и их оценка (Н. В. Кузьмина)
- Характеристика объектов деятельности (содержание изучаемого материала), и характеристика (понятийно-операциональная и мотивационно-личностная готовность ученика к решению задач данного уровня сложности) субъектов деятельности (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская)
- «Подгонка» педагогического процесса под конкретных людей, оперативный учет реальной обстановки в ее мельчайших звеньях на этапах моделирования (разработка целей), проектирования (разработка форм для практического использования: конспект, план, рекомендации...), конструирования (детализация в конкретных условиях участниками воспитательных отношений) (В. С. Безрукова).

Предложенные варианты отличаются недостаточностью проектирования субъективных характеристик педагогической ситуации при четко выделенных ее объективных обстоятельствах.

Наиболее полным исследованием педагогической ситуации в личностно ориентированном образовательном процессе является позиционно-дидактическая концепция В. В. Серикова. Главным условием реализации личностно ориентированного образования В. В. Сериков выдвигает создание личностно ориентированной ситуации. Под личностно ориентированной

педагогической ситуацией он понимает учебную ситуацию, востребующую проявление личностной позиции (личностных функций) обучаемого. Безусловным достоинством данной концепции является попытка наиболее полно охарактеризовать педагогическую ситуацию в личностно ориентированном образовании, представить педагогическую ситуацию в виде модели и предложить способы проектирования, которые охватывают не только объективные характеристики ситуации, но и субъективные.

Основной функцией учителя в личностно ориентированном образовании становится проектирование и создание такой образовательной среды, которая способствовала бы саморазвитию ученика. С позиции личностно ориентированного образования идея Л. С. Выготского "учитель с научной точки зрения - только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником", приобретает особую значимость. *Критерием ценности и эффективности деятельности учителя* становится то, как он умеет организовать учебный процесс, создающий условия для развития и учащегося, и самого себя. Жизнедеятельность ребенка происходит в определенной социальной среде и задача педагога заключается так преобразовать (или организовать) эту среду, чтобы она имела воспитательное значение, личностно развивающий эффект, оставаясь при этом комфортной средой жизнедеятельности ребенка. Учитывая, что, целостная личность развивается и проявляется всегда в конкретных ситуациях, то развивающий эффект взаимодействия ребенка с «социальной воспитательной средой» можно получить путем организации личностно значимых для ребенка педагогических ситуаций. Таким образом, выявляется новая роль педагогической ситуации: она становится средством реализации личностно ориентированного образования, поскольку представляет собой способ жизнедеятельности ребенка в педагогическом процессе и является педагогически целесообразным взаимодействием педагога, ребенка и среды, актуализирующим личностные качества обоих субъектов.

Смыслообразующее значение педагогической ситуации заключается в возможности естественного развития ребенка в процессе взаимодействия его с миром в педагогически целесообразной ситуации. Мы разделяем позицию В. П. Зинченко, в том, что источники саморазвития находятся не в индивиде, и не в социокультурном пространстве, а *между ними*, в самом многомерном моменте взаимодействия личности и социума, когда завязываются в единый узел онтологический и феноменологический планы ее развития, образуя целостность человека и уникальность его позиции. Педагогическая ситуация, если ее рассматривать как функциональную единицу образовательного процесса, должна быть моделью этого момента, формой и способом существования которого является со-бытие. Со-бытийная общность создается в образовательном процессе «здесь и теперь» с педагогически заданной целью. Каждый из участников со-бытия живет и действует в своем психологическом времени, в котором в снятом виде представлены его настоящее, прошлое и будущее. Цель и содержание взаимодействия составляют актуализация и

обогащение всех трех видов опыта развивающейся личности (опыта жизни, жизненного опыта и витагенного опыта). В связи с этим, педагогическая ситуация имеет целевую, смысловую и причинно-следственную детерминацию. Принципиальное отличие предлагаемой нами модели от предыдущих заключается в том, что, в качестве смыслообразующих факторов выступают не только причинно-следственная детерминация, но и целевая и смысловая, а это придает многомерность и целостность образовательному процессу.

Педагогическую ситуацию с позиций личностно-ориентированного образования следует понимать как основанную на витагенном принципе со-бытийную общность учителя и ученика, которая характеризуется наличием общего предмета деятельности, концентрирующего в себе аксиологический, креативный и когнитивный аспекты взаимодействия. *По происхождению* педагогическая ситуация является целенаправленным, специально организованным активным взаимодействием субъектов образовательного процесса. *По содержанию* – представляет собой со-бытийную общность, в условии которой происходит осмысленное присвоение опыта жизни, обмен жизненным опытом, расширение и углубление витагенного опыта (опыта самопознания и саморазвития). *По способу функционирования* – сочетание спонтанности развития ребенка, особенностей его жизненного опыта и педагогической целесообразности. Можно выделить несколько **условий существования** педагогической ситуации в образовательном процессе: витагенный принцип проектирования содержания, личностная значимость взаимодействия для ученика, педагогическая целесообразность, наличие гностических, аксеологических и креативных компонентов содержания, наличие свободы выбора.

Модель педагогической ситуации включает в себя такие составляющие, как предпосылки, условия и детерминацию развития со-бытийности (рис.1). Со-бытие есть бытие одного для другого, живая общность, сплетение и взаимосвязь двух жизней, их внутренне единство и внешняя противопоставленность друг другу. Со-бытие является подлинной ситуацией развития, т.к. именно здесь зарождаются специфические человеческие способности, осваивается социокультурный опыт. *Источником* возникновения субъектности ребенка, его нормального развития и полноценной жизни является взрослый (по В. И. Слободчикову). Он же выступает для ребенка носителем социокультурного опыта, посредником между ребенком и социокультурным пространством. Местом укорененности со-бытия выступает среда, как окружающие человека природные, общественные, материальные и духовные условия его обитания и деятельности. При этом среда может стать источником средств совместной деятельности и объектом познания.

Рис. 1. Модель педагогической ситуации



Предпосылками развития со-бытийности в педагогической ситуации являются **возможности ребенка** (содержание его опыта, уровень личностного и психофизиологического развития), **возможности педагога** (уровень профессионально-личностных способностей: коммуникативные, проектировочные, конструктивно-исполнительские) и **возможности среды** (потенциал места (Где?), времени (Когда?) и педагогических средств взаимодействия (Что? и Как?)).

Актуализация потенциала педагога, воспитанника и среды начинается с возникновения между ними живых связей и отношений. Это своего рода **условия развития со-бытийности** в педагогической ситуации. Можно выделить как минимум три таких условия: **позитивная открытость по отношению к детям и своей личности, совместная жизнедеятельность, обогащенность содержания совместной деятельности гностическим, аксиологическим и креативным компонентами.**

Эффективность педагогической ситуации обеспечивается витагенным принципом организации – определения трех детерминант: **причинно-следственной, смысловой и целевой.** Целевая детерминанта – это осознаваемая ребенком и взрослым цель, желаемый образ («Надо!»). Смысловая детерминанта – это мотивационное обеспечение цели, понимание актуальности и необходимости желаемого образа для себя лично («Я знаю, зачем!»). И, наконец, причинно-следственная детерминанта обеспечивает понимание способа деятельности («Я знаю как!»). В педагогической ситуации, понимаемой как со-бытие, эти три движущие силы должны не только включиться у взрослого и ребенка, но и стать общими, едиными. Это значит, что ребенок понимает, чему надо научиться, хочет этому научиться, а педагог

готов и желает его научить, для обоих это личностно значимый процесс и оба понимают, что надо сделать, чтобы научить(ся). Только пересечение этих трех движущих сил развития и объединение точек пересечения участников события дает возможность обогащения витагенного опыта ребенка и становления его субъектности.

Во второй главе **«Пути и средства проектирования педагогической ситуации и условия ее реализации в образовательном процессе»** представлена программа опытно-поисковой работы, цель которой – разработать технологию проектирования и реализации педагогической ситуации как функциональной единицы личностно ориентированного образовательного процесса.

Базой опытно-поисковой работы выступили два образовательных учреждения разного типа: Муниципальное образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа – детский сад № 105 компенсирующего вида и средняя общеобразовательная школа №81 г. Н. Тагила. Опытную-поисковую и контрольную группу составили учителя начальных классов (по 7 человек) и воспитатели дошкольных групп (по 11 человек в каждой).

Педагогу принадлежит особая роль в организации педагогической ситуации, т.к. он является носителем социокультурного опыта и системы ценностей, а так же вступает в активное взаимодействие с ребенком одновременно на двух уровнях: непосредственном - «ребенок – педагог» и опосредованном, через социально-воспитательную среду к ребенку. Именно педагог обеспечивает организационно- содержательную сторону совместной познавательной деятельности путем целенаправленного создания педагогических ситуаций, позволяющих ребенку понять и осознать свою природную и социокультурную сущность. Учитывая, это, в качестве критерия оценки эффективности опытно поисковой работы был взят уровень коммуникативных, проектировочных и конструктивно-исполнительских умений педагогов в процессе проектирования и реализации педагогической ситуации.

Опытно-поисковая работа проводилась в 3 этапа: *поисково-теоретическом, опытно-поисковом, обобщающем.*

На первом, поисково-теоретическом этапе на основе изучения научно-педагогической литературы и наблюдения за практической деятельностью педагогов были определены методология проектирования педагогической ситуации как функциональной единицы личностно ориентированного образовательного процесса. Проектирование педагогической ситуации осуществляется на двух уровнях - стратегическом и тактическом:

Задачей стратегического проектирования является создание такого образовательного пространства, где может и должна состояться встреча ребенка и культуры, благодаря которой у него произойдет постижение духовных ценностей человечества и обретение своей сущности. Поэтому основу стратегии составляют три вектора развития ребенка – смысловой,

целевой и причинно-следственный. С помощью **смыслового вектора** задается аксиологический аспект образования. **Целевой вектор**, конкретизируясь в цели, в задачах образовательной деятельности, определяет характер воспитательной системы в целом. **Причинно-следственный** вектор задает статус ребенка в образовательном процессе через способы деятельности, формы и средства педагогического процесса. Однако, наличие этих векторов только предпосылка организации лично ориентированного образовательного процесса. Должно произойти сложение этих векторов в педагогической ситуации как в функциональной единице, что обеспечивает полидетерминацию и личностную направленность образовательному процессу. Эту функцию и призвано выполнять тактическое проектирование. **Тактическое проектирование** включает несколько ступеней:

1. Анализ социально-педагогических условий развития конкретного ребенка:

- сбор информации а) об условиях образовательного процесса (материально-технические, санитарно-гигиенические и т.д.), б) об участниках ситуации и их взаимоотношениях.

- осознание педагогически значимых качеств и отношений, их оценка, выяснение причин возникновения, условий и характера и формы протекания и развития данных качеств и отношений;

2. Определение потенциальных возможностей ребенка (зона ближайшего развития), педагога и среды как предпосылок развития со-бытийности в образовательном процессе.

3. Прогнозирование целевой, смысловой и причинно-следственной детерминант развития со-бытийности, как реализация витагенного принципа проектирования

4. Моделирование совместной деятельности, обеспечивающей со-бытие педагога и ребенка в образовательном процессе.

5. Принятие решения о реализации проекта. Осуществление проекта, рефлексивный анализ и оперативная коррекция. Одной из особенностей данного этапа является рефлексивный характер взаимодействия учителя и учащегося: педагог продолжает аналитическую деятельность. Ему необходимо иметь представление о понятийно-операциональной и мотивационно-личностной готовности учащегося к усвоению данного содержания, степень осознания смысла и значения деятельности, продуктивность и успешность познавательной, интеллектуальной активности и т.д.

В структурном плане проектирование педагогической ситуации основывается на определении предпосылок, условий и движущих сил развития личности ребенка. В качестве **предпосылок** рассматриваются возможности ребенка и образовательной среды, с точки зрения их актуализации и оптимального использования педагогом в педагогической ситуации. Необходимыми **условиями** функционирования педагогической ситуации являются определение общего предмета деятельности, позволяющего максимально проявиться познавательной и творческой активности ребенка;

соответствующее мотивирование совместной деятельности для придания ей личностного смысла; выбор педагогом соответствующей позиции. Принятие ребенком цели совместной деятельности, осознанное освоение способа достижения цели становится **движущей силой** его развития и саморазвития в педагогической ситуации.

Эффективность, оптимальность педагогической ситуации характеризуется получением максимально возможного запланированного результата для данных конкретных условий при минимальных затратах соответствующих ресурсов. Условием эффективности проектирования педагогической ситуации выступает качество изучения социально-педагогических условий развития каждого ребенка. Данным целям соответствует педагогический мониторинг. Вопросам использования мониторинговых исследований в образовании сегодня уделяется все больше и больше внимания (Н. А. Майоров, Д. Ш. Матрос, В. А. Кальней, А. А. Орлов, С. Е. Шишов, А. С. Белкин, В. П. Беспалько, В. Г. Горб, Г. А. Карпова, С. Н. Силина и др.), однако нельзя сказать, что проблема мониторинга в педагогике решена. Исследователи используют различные определения мониторинга, для нас, в качестве основополагающего выступило определение А. С. Белкина: «Образовательный мониторинг - процесс непрерывного научно-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения».

Сущность нашего подхода к рассмотрению мониторинга можно определить как рассмотрение его в единстве следующих аспектов: функции, структуры и процесса. *Мониторинг как функция.* Функциями мониторинга образовательного процесса при проектировании педагогических ситуаций является обеспечение наблюдения и оценки социально-педагогических условий развития ребенка, а так же развитие способности педагога к рефлексивному анализу, что способствует формированию профессиональной готовности его к проектированию.

Мониторинг как структура. Анализ с точки зрения структуры доступных нам мониторингов в образовании, показал, что на данном этапе преобладают локальные мониторинги, посвященные отдельным, иногда достаточно частным вопросам (психологический мониторинг, мониторинг знаний, умений и навыков и т.д.). Мы же придерживаемся мнения, что наиболее эффективна система мониторинга, которая показывает уровень, качество составляющих компонентов социально-педагогической ситуации развития ребенка. Мы выделили три наиболее важные структурные единицы (базовые блоки) комплексного мониторинга образовательного процесса, которые позволяют изучать социально-педагогические условия развития ребенка:

1. Блок условий эффективности образовательного процесса исследует параметры образовательного процесса, мало зависящие от педагогов, но фактически, характеризующие потенциал уровня работы учреждения, качества

образования: образовательное сообщество учреждения, кадровый потенциал, лечебно-коррекционная служба, санитарно-гигиенические условия, материальное оснащение. Оценку данных параметров осуществляют педагоги, специалисты учреждения, родители и администрация.

2. Блок «Педагог» выявляет качество психологического и методического сопровождения педагога в профессиональной деятельности с помощью анализа и оценки выполнения им его профессиональных функций: *коммуникативной* (имидж педагога, стиль деятельности, эмоциональный фон занятий, диапазон средств общения, приоритетные способы решения конфликтов, успешность взаимодействия с другими участниками образовательного процесса), *проектировочной* (качество педагогической диагностики, адекватность педагогических задач, структурированность учебной информации), *конструктивно-исполнительской* (диапазон методов обучения и развития, организации образовательного процесса, уровень оценочной деятельности, качество развивающей среды и ее использование), *воспитывающая* функция (методы и приемы актуализации жизненного и витагенного опыта, ценностно-смысловое содержание воспитания, обеспечение условий интеграции в социокультурное пространство). Оценка параметров блока осуществляется методами самооценки педагога и экспертной оценки наблюдателя на уроке.

3 Блок «Ребенок» исследует предпосылки и динамику развития личности ребенка в образовательном процессе и включает в себя оценку следующих параметров: *психофизиологическое развитие* (сенсорное, моторное и психоречевое); *особенности личностного развития* ребенка (инициативность, целеполагание, настойчивость, мотивация, эмпатия, социальная адаптированность); *осознание ребенком себя как субъекта собственной жизнедеятельности* (оценка особенностей опыта жизни «Я и мир», жизненного опыта «Я в мире», витагенного опыта «Я – субъект мира»); *анализ социального анамнеза развития ребенка*. Анализ результатов мониторинговых исследований в данном блоке проводится совместно администрацией, педагогом, психологом, на заседании психолого-медико-педагогического консилиума учреждения.

Для каждого параметра были разработаны показатели действительного состояния, скомплектованные в четырехуровневую шкалу. Например, в блоке «Педагог» - с точки зрения умения педагога выстраивать педагогическую ситуацию каждый уровень был описан исходя из следующих качественных характеристик:

0 – уровень педагогического экстремизма: действия педагога носят крайне неблагоприятный для ребенка характер, способны нанести вред, это антипедагогические действия и поступки педагога.

1 – уровень нейтральной педагогической реальности: действия педагога не дают ни отрицательного, ни положительного результата, результат взаимодействия неопределенный.

2 – уровень позитивной педагогической реальности: действия педагога имеют положительный эффект только в области формирования знаний, умений и навыков.

3 – уровень оптимальной педагогической реальности: действия педагога рациональны и имеют положительный эффект не только в области формирования знаний, умений и навыков, но и в создании условий, в которых ребенок может проявить свои личностные качества, почувствовать себя субъектом.

Мониторинг как процесс. Образовательный мониторинг с точки зрения процесса – это система организации, сбора, хранения обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития.

Целью второго этапа – опытно-поискового, было развитие профессионального мышления педагогов экспериментальной группы, их проектировочных, коммуникативных и конструктивно-исполнительских умений в области обучения и воспитания детей через систему специально организованных занятий и осуществление самоанализа своей деятельности. Практическим методом развития способности педагогов к рефлексии профессиональной деятельности послужил анализ результатов мониторинговых исследований. Педагогам предстояло понять особенности лично ориентированного образовательного процесса с точки зрения создания педагогических ситуаций, проанализировать с этих позиций свою деятельность и научиться использовать свои потенциальные возможности в процессе проектирования и реализации педагогических ситуаций. Данная работа включала в себя несколько аспектов:

1. Обучение самоанализу: серия консультаций и занятий по проведению самоанализа (что, как и зачем анализировать в своей деятельности), по объяснению принципов, технологии комплексного мониторинга образовательного процесса и практикумы по обучению работать с методическим обеспечением мониторинга. Педагоги, в процессе активных методов обучения, учились проводить самоанализ уроков, занятий, используя параметры, и критерии оценки, выделенные в мониторинге блок «Педагог».

2. Осознание проблемы: с каждым педагогом проводились индивидуальные консультации, направленные на анализ проводимых педагогами занятий, уроков. Анализ проводился с использованием мониторинга Блок «Педагог». Анализ данных, полученных в ходе мониторинговых процедур на стартовом этапе, позволил выделить для каждого педагога качества, которые нуждаются в совершенствовании и составить программы саморазвития. Кроме этого, были определены характерные для всех педагогов затруднения профессиональной деятельности: осуществление педагогической диагностики, проектирование учебной информации, использование методов развития.

3. Информационное сопровождение: объяснение особенностей лично-ориентированного образовательного процесса с точки зрения создания педагогических ситуаций.

4. Методическое сопровождение: обучение анализу социально-педагогической ситуации развития ребенка, проектированию и реализации педагогических ситуаций.

5. Профессиональное самоутверждение и самореализация: круглые столы по обмену опытом, выдвижению идей, совместному решению проблем, а так же выступление педагогов на семинарах, педагогических конференциях.

Целью третьего этапа (обобщающего) опытно-поисковой работы являлась проверка эффективности разработанной технологии проектирования и реализации педагогических ситуаций в лично-ориентированном образовательном процессе. Поскольку, реализация лично-ориентированного образовательного процесса в первую очередь зависит от готовности к этому педагога, а «замерить» эффективность наблюдаемой педагогической ситуации очень сложно, то, при оценке эффективности данной технологии, мы исходили из того, что творческая активность, заинтересованность педагога, высокий уровень его профессиональных умений позволят ему максимально приблизиться к оптимальной, комфортной и полезной для ребенка педагогической ситуации. Был проведен сравнительный анализ данных комплексного мониторинга образовательного процесса на стартовом уровне и итоговых исследованиях: проанализирована динамика развития профессиональных качеств педагога (гистограммы 1, 2); определены качественные изменения уровня профессиональных умений педагогов опытно-поисковой и контрольной групп путем определения количества умений, находящихся на уровне педагогического экстремизма, нейтральной, позитивной и оптимальной педагогической реальности (таблица 1.);

Гистограмма 1.



Гистограмма 2.



1 – коммуникативные умения,

2 – проектировочные умения

3 – конструктивно-исполнительские умения, 4 – выполнение воспитательской функции

Таблица 1.

Качественные изменения уровня профессиональных умений педагогов

(средний % умений от количества умений в каждой функции)

Группы педагогов	Период	Стартовый уровень выполнения профессиональных умений (%)				Итоговый уровень выполнения профессиональных умений (%)			
		Уровень выполнения				Уровень выполнения			
	Профессиональные умения педагогов	Педагогический	Нейтральная	Позитивная педагогическая	Оптимальная	Педагогический	Нейтральная	Позитивная педагогическая	Оптимальная
Опытно-поисковая	Коммуникативные умения	-	51	49	-	-	4	54	43
	Проектировочные умения	7	56	35	-	-	11	67	22
	Конструктивно-исполнительские умения	-	39	56	6	-	13	57	31
	Выполнение воспитательской функции	-	28	64	8	-	14	69	19
	Всего в среднем	2	43	51	4	0	11	61	29
Контрольная группа	Коммуникативные умения	7	66	27	-	-	35	38	27
	Проектировочные умения	26	63	11	-	15	59	26	-
	Конструктивно-исполнительские умения	7	50	38	4	15	43	38	4
	Выполнение воспитательской функции	-	51	44	4	11	31	58	-
	Всего в среднем	10	58	30	2	10	42	40	8

Анализ и сопоставление результатов комплексного мониторинга образовательного процесса, наблюдение за поведением педагогов на уроках и занятиях, беседы показали педагогическую целесообразность и эффективность средств, использовавшихся для развития профессионального мышления педагогов и обучения их проектированию и реализации педагогических ситуаций. Включение комплексного мониторинга в технологию проектирования педагогических ситуаций позволило, как указывают педагоги в процессе самоанализа, активизировать интерес педагога к созданию педагогических ситуаций, и послужило стимулом к их собственному методическому поиску. Они отмечают, что проводимый мониторинг помогает им анализировать собственную деятельность и ставить не только педагогические задачи, но и задачи саморазвития.

Сопоставляя результаты мониторинга на стартовом уровне и итоговом, мы выявили, что у педагогов опытно-поисковой группы отмечено более интенсивное развитие профессиональных качеств педагога, что позволяет целенаправленно совершенствовать условия педагогического процесса, и сказывается на положительной динамике развития ребенка. Наиболее интенсивно происходило развитие коммуникативных и проектировочных умений педагогов. Сумма баллов, в среднем набираемых по коммуникативным умениям педагогами опытно-поисковой группы в итоге возросла на 16, у

педагогов контрольной группы - на 13; по проектировочным – на 14,7 и на 4,7 соответственно; по конструктивно-исполнительским – на 9,25 в опытно-поисковой и уменьшилась на 1,7 в контрольной; по умениям выполнять воспитательскую функцию – возросла в опытно-поисковой группе на 4,5, в контрольной – уменьшилась на 1,0.

О положительных качественных изменениях уровня профессиональных умений педагогов опытно-поисковой группы свидетельствует 1) отсутствие в итоге случаев педагогического экстремизма, в то время как у педагогов контрольной группы уменьшение умений, лежащих в поле педагогического экстремизма не фиксируется; 2) возрастание у педагогов опытно-поисковой группы в среднем на 25% умений, создающих оптимальную педагогическую реальность, в контрольной группе этот показатель уменьшился в среднем на 6%; 3) возрастание у педагогов опытно-поисковой группы в среднем на 11% умений, создающих позитивную педагогическую реальность, в контрольной группе – на 10%; 4) уменьшение у педагогов опытно-поисковой группы в среднем на 32% умений, создающих нейтральную педагогическую реальность, в контрольной группе - на 16%.

Сопоставление результатов по трем блокам реализуемого мониторинга показало, что у воспитанников педагогов контрольной группы отмечается более интенсивное развитие знаниевой компоненты, в то время как у воспитанников педагогов опытно-поисковой группы – личностной компоненты (при примерно равных показателях психофизиологического развития); и более высокий рост показателей качества развивающей среды в классах педагогов опытно-поисковой группы. Это говорит об эффективности применяемых педагогами опытно-поисковой группы педагогических технологиях, и, в том числе, смеем надеяться, технологии проектирования педагогической ситуации.

В **Заключении** сформулированы основные выводы диссертационного исследования, сделанные на основе анализа современных психолого-педагогических исследований по проблеме и результатов опытно-поисковой работы:

1. Установлено, что осуществление личностно ориентированного подхода в образовании возможно путем проектирования и реализации педагогической ситуации, как способа жизнедеятельности ребенка в образовательном процессе, если педагогическая ситуация будет пониматься как со-бытийная общность педагога и ребенка, представляющая собой единство аксеологического, креативного и когнитивного аспектов взаимодействия, основанного на витагенном принципе.

2. Выявлены структурообразующие модели педагогической ситуации с позиций личностно ориентированного образования: предпосылки (возможности ребенка, педагога и образовательной среды), условия (позитивная открытость по отношению к детям и своей личности, совместная жизнедеятельность, обогащенность содержания совместной деятельности гностическим, аксиологическим и креативным компонентами) и детерминанты

(осознание цели, мотивационное обеспечение, понимание способа деятельности) развития со-бытийности.

3. Витагенный принцип проектирования педагогических ситуаций, предполагающий прогнозирование смыслового, целевого и причинно-следственного векторов развития личности ребенка в образовательном процессе, определен как основа проектирования педагогом педагогических ситуаций

4. Научно обоснованное проектирование педагогических ситуаций в личностно ориентированном образовании основывается на витагенном принципе и представляет собой целенаправленную профессиональную деятельность, включающую: анализ социально-педагогических условий развития ребенка; определение потенциальных возможностей ребенка, педагога и среды как предпосылок развития со-бытийности в образовательном процессе; прогнозирование целевой, смысловой и причинно-следственной детерминант развития со-бытийности, как реализация витагенного принципа проектирования; моделирование условий совместной деятельности, обеспечивающей со-бытие педагога и ребенка в образовательном процессе.

5. Содержание подготовки педагога к проектированию и реализации педагогических ситуаций состоит в создании условий для развития проектировочных, коммуникативных и конструктивно-исполнительских умений и формирования способности к самоанализу осуществляемой проектировочной деятельности.

6. Содержание подготовки педагогов может включать в себя специальные мероприятия по обучению самоанализу, осознанию проблемы, обеспечение информационного и методического сопровождения и возможности профессиональной самореализации.

7. Опытно-поисковая работа показала, что образовательный мониторинг можно рассматривать как практический метод развития самоанализа педагогом своей деятельности. Осуществление комплексного мониторинга образовательного процесса, включающего и самооценку своей профессиональной деятельности педагогом, позволяет ему постепенно совершенствовать рефлексивный анализ, активизирует собственный интерес педагога к созданию педагогических ситуаций, служит стимулом к собственному методическому поиску.

8. В дальнейшем исследовании нуждаются такие аспекты, как поиск и разработка вариативных моделей педагогической ситуации и научно обоснованных практических методов их проектирования и реализации, совершенствование методов профессиональной подготовки различных по возрастному показателю и профессиональному уровню групп педагогов.

В приложении представлены содержание комплексного мониторинга образовательного процесса по блоку «Педагог» и его методическое обеспечение; обработка результатов опытнo-поисковой работы.

Основные положения диссертационного исследования изложены в следующих публикациях автора:

1. Масленникова Т.В. Специфика обучения эмоционально-дезадаптированных детей русскому языку // Опыт коррекционно-развивающей работы с эмоционально-дезадаптированными детьми: Вестник № 1 Психолого-педагогического учреждения. / НТГПИ, Н. Тагил, 1996
2. Масленникова Т.В. Программа интенсивного развития эмоционально-дезадаптированных детей в нулевом классе // Опыт коррекционно-развивающей работы с эмоционально-дезадаптированными детьми: Вестник № 2 Психолого-педагогического учреждения «Центр развития ребенка» / НТГПИ, Н. Тагил, 1999
3. Масленникова Т.В. Педагогическая ситуация как полифункциональная единица образовательного процесса. // Материалы региональной научно-практической конференции «Развитие личности в современных социально-экономических условиях России» / УрГЭУ, Н. Тагил, 2004
4. Масленникова Т.В. Мониторинг эффективности педагогической ситуации развития личности ребенка. // Сборник научных материалов третьей окружной научно-практической конференции «Знаменские чтения» «Мониторинг как условие реализации личностно ориентированного педагогического процесса» / СГПИ, Сургут, 2004
5. Масленникова Т.В. Место и роль мониторинга в технологии психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в образовательном учреждении. // Материалы научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение успешности ученика в образовательном процессе» / НТФ ИРРО, Н. Тагил, 2004.
6. Свинина Н.Г., Масленникова Т.В., Грубенко Л.П., Богомолкина Л.В., Бушина В.Н. Развитие личности ребенка: педагогические идеи, пути решения: монография / «Издательский дом «Медиа-Принт», Н. Тагил, 2005 – 192с. – 500 экз.
7. Масленникова Т.В. Проектирование педагогических ситуаций в коррекционном образовательном процессе// Материалы педагогических чтений «Специальное образование: опыт, проблемы, пути развития» /Департамент образования МО «город Нижний Тагил», Н. Тагил, 2005
8. Масленникова Т.В., Богомолкина Л.В. Развитие организационно-содержательного взаимодействия как условие расширения доступа к информационным ресурсам //Материалы научно-практической конференции «Информационно-методический центр образовательного учреждения – ресурс самообразования» / Департамент образования МО «город Нижний Тагил», Нижний Тагил, 2005