

Инвариантный академический модуль
«Образование и общество. Актуальные проблемы
психологии и педагогики»

Составители:

Л. В. Алфёрова, кандидат
педагогических наук, доцент;

Е.А.Башмакова, кандидат
педагогических наук, доцент;

А.М. Водянский, кандидат
педагогических наук, доцент;

М.Н. Гоглова, кандидат педагогических наук,
доцент;

В.Г. Кирсанова, кандидат
психологических наук, доцент;

Г.Ф. Кумарина, доктор педагогических
наук, профессор;

Р.Ш. Мошнина, кандидат
педагогических наук, доцент;

В.М. Шепель, доктор педагогических
наук, профессор.

СОДЕРЖАНИЕ

Программа академического инварианта (извлечение)	3
Как работать с учебными материалами?	8
Учебные материалы по разделам:	
"Образование и общество"	9
"Актуальные проблемы психологии и педагогики"	40
"Основы профессиональной культуры педагога"	142
Требования к выполнению практико-ориентированной работы	164
Темы практико-ориентированных работ	166

ПРОГРАММА
Инвариантный академический модуль
/извлечения/

«Образование и общество.

Актуальные проблемы психологии и педагогики»

Пояснительная записка

В настоящее время происходит становление новой системы образования. Этот процесс сопровождается существенными изменениями, как в педагогической теории, так и в образовательной практике. Происходит смена образовательных парадигм, усиливаются процессы интеграции и дифференциации. Появилась потребность в осмыслении нового содержания педагогики и психологии в свете ценностей и приоритетов новой образовательной политики.

Программа предусматривает ознакомление слушателей с новейшими достижениями в области философии образования, опытом развития образовательных систем за рубежом, раскрытие возможностей его применения в образовательной практике. Большое внимание в программе уделяется государственной политике в области образования, концептуальным основам и содержанию национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», основным направлениям развития образования Московской области.

Программа составлена с учетом новых исследований в области педагогики, психологии и отраслей этих наук и направлена на повышение профессиональной компетенции педагогов как фактора их личностно-делового развития и успешной профессиональной деятельности. Она способствует формированию профессиональных компетенций педагога на основе государственных требований и квалификационных стандартов и раскрытии возможностей использовать полученные знания, на необходимости интеграции государственного заказа на образование и образовательной деятельности.

Реформирование современной системы образования невозможно без соответствующего повышения уровня профессиональной культуры педагогов. Особое внимание в программе уделяется ведущим компонентам профессиональной культуры педагога, формам и методам ее проявления в профессиональной деятельности.

В учебной программе предусматривается сочетание лекционных, практических и самостоятельных внеаудиторных занятий. Промежуточный контроль осуществляется в форме эссе и контрольной работы, итоговый контроль - в форме проекта.

Учебный план включает в себя три основных компонента: «Образование и общество», «Актуальные проблемы психологии и педагогики» и «Основы профессиональной культуры педагога». Компонент «Актуальные проблемы психологии и педагогики» включает два раздела: «Психологические основы образовательной деятельности» и «Актуальные проблемы педагогики».

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Дополнительная профессиональная образовательная программа повышения
квалификации педагогических и руководящих работников

«Образование и общество. Актуальные проблемы психологии и педагогики»

Инвариантный академический модуль

Цель: повышение профессиональной компетентности педагогических и управленческих кадров в области философии и политики государства в сфере образования, новейших достижений психологической и педагогической наук и раскрытие возможностей использования полученных знаний в образовательной практике.

Срок обучения: 36 учебных часов

Категория слушателей: все педагогические и административные работники сферы образования

Формы обучение: заочное с дистанционной поддержкой.

№ п/п	Наименование компонентов и тем	Всего часов	В том числе		Формы контроля
			Установочное занятие	Самостоя- тельная внеаудиторная работа	
1	2	3	4	5	6
	Введение	2	2		
1.	Образование и общество	10		10	
1.1	Философские основы развития современного образования Тенденции развития образования в мире	4		4	
1.2	Государственная политика в области образования	4		4	
1.3	Нормативно-правовая база образования	2		2	
2.	Актуальные проблемы психологии и педагогики	14		14	
2.1	Психологические основы образовательной	7		7	

	деятельности				
2.1.1	Цели и ценностные установки современного образования. Психологический аспект. Психологические основы воспитания и обучения	4		4	
2.1.2	Психологические основы воспитания и обучения	3		3	
2.2	Актуальные проблемы педагогики	7		7	
2.2.1	Современные отрасли педагогической науки. Методология современного образования. Целостный педагогический процесс в образовательном учреждении	2		2	
2.2.2	Основные теоретические проблемы современной дидактики. Современные тенденции развития дидактического знания. Инновационные педагогические технологии. Проблема качества образования в дидактике.	2		2	
2.2.3	Теория и практика воспитания и социализации детей в современных социально-экономических условиях. Воспитательные системы. Воспитательный процесс. Диагностика и мониторинг воспитательного процесса.	3		3	
3.	Основы профессиональной культуры педагога	10		10	

3.1	Сущность и содержание профессиональной культуры педагога	4		4	
3.2	Человековедческая компетентность – фундаментальной составляющей профессиональной культуры педагога	6		6	
	ИТОГО	36	2	34	
	Итоговый контроль	6			Тест Проект
	ВСЕГО	42			

Требования к уровню подготовки слушателей

В результате освоения программы слушатели должны

знать:

- современные теории и концепции развития образования;
- полипарадигмальный характер образовательной практики;
- нормативно-правовые акты Российской Федерации и Московской области, регулирующие образовательную сферу;
- государственную политику и приоритеты развития системы российского образования;
- основные положения национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»;
- перспективные направления развития образовательных систем и государственной политики в области образования за рубежом;
- основные направления развития современной психологии и педагогики;
- методологию педагогической деятельности;
- новые направления развития психологии и педагогики;
- новые отрасли педагогики и их практические области применения;
- современные тенденции развития дидактического знания;
- современные теории и практики воспитания;
- подходы к организации воспитательной деятельности;
- сущность и содержание профессиональной культуры педагога;

уметь:

- применять полученные теоретические знания в практической деятельности;
- использовать общие концептуальные и доктринальные положения философии образования в управлении образовательным учреждением;
- осуществлять философскую рефлексию собственной педагогической и организационно - управленческой деятельности;

- использовать в образовательной практике передовой зарубежный опыт в области образовательного менеджмента;
- применять полученные теоретические знания в практической деятельности;
- разрабатывать предметные методики с учетом приоритетных направлений развития современной дидактики;
- проводить диагностику и мониторинг образовательного процесса;
- использовать информационные источники для пополнения теоретических знаний;
- самостоятельно интерпретировать основные положения темы;
- обоснованно представлять сущность и содержание профессиональной культуры педагога;

владеть:

- технологией выработки парадигмальных подходов к образованию;
- методами анализа зарубежного опыта в области образования
- методами формирования нормативно-правовой базы образовательного учреждения;
- методами изучения личности ребенка;
- методиками изучения воспитательного процесса;
- навыками публичной защиты собственного педагогического опыта;
- определенным тезаурусом знаний и умений для практического совершенствования своей профессиональной культуры.

Изучающим академический инвариант «Образование и общество»

В процессе изучения содержания академического инварианта «Образование и общество. Актуальные проблемы психологии и педагогики» вам предстоит глубоко осмыслить учебный материал, выполнить задания самостоятельной и контрольной работы, подготовить и представить к защите итоговую практико-ориентированную работу.

Учебно-тематический план построен так, что на самостоятельное изучение разделов и тем отводится 36 часов. Необходимый учебный материал структурирован по разделам и темам программы, содержит ключевые понятия, используемые в разделе, задания для самостоятельного изучения, список рекомендованной и используемой литературы.

Для успешного овладения учебным материалом предлагаем вам следовать рекомендациям:

- Внимательно прочитайте материал для самостоятельного изучения, ключевые понятия.
- Выполните задания, предложенные авторами-составителями. Работа над выполнением заданий поможет вам справиться с заданиями контрольной работы.
- В случае возникновения вопросов в ходе выполнения заданий вы можете использовать дополнительную литературу или обратиться за поддержкой к преподавателю по E-mail:

Контрольная работа и защита практико-ориентированной работы будут проведены в ГОУ Педагогическая академия.

Авторы-составители программы учебного модуля «Образование и общество» и учебно-методических материалов желают вам успехов в его освоении.

РАЗДЕЛ 1. ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

Ключевые понятия, используемые в разделе

Автономия образовательной организации - самостоятельность образовательной организации в принятии решений и осуществлении деятельности в пределах, установленных настоящим Федеральным законом и утвержденным в установленном порядке уставом.

Воспитание - систематический процесс формирования и развития личности, подготовки обучающегося к участию в жизни общества в соответствии с общечеловеческими социокультурными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами.

Качество образования - комплексная характеристика образования, выражающая степень его соответствия федеральным государственным образовательным стандартам (федеральным государственным требованиям) и (или) потребностям заказчика образовательных услуг.

Компетентность – умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности, способность к эффективному поведению при решении разного рода задач.

Компетенция – 1) круг полномочий и прав, предоставляемых законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов; 2) совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен.

Модернизация системы образования - совершенствование системы образования, его содержания, форм и методов в соответствии с требованиями современного этапа развития страны.

Образование - общественное и частное благо, под которым в системе образования понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков и компетенций определенных объема и сложности; социально-контролируемая часть социализации,

целенаправленный процесс и результат воспитания и обучения в интересах личности, сопровождающийся констатацией достижения человеком определённых государством образовательных уровней.

Образовательное право - совокупность правил поведения, установленных государством, регулирующие образовательные отношения.

Образовательные услуги - услуги по организации и осуществлению образовательного процесса (обучения) в целях освоения обучающимися образовательных программ или программ отдельных учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), если они не завершаются выдачей документа, дающего право на продолжение образования на следующем уровне и занятие профессиональной деятельностью, другие услуги, связанные с обучением.

Образовательная организация – юридическое лицо, которому настоящим предоставлено право осуществлять образовательную деятельность в качестве основного или дополнительного вида деятельности на основании лицензии (подразделяются на образовательные организации и организации, осуществляющие обучение);

Обучение - целенаправленный процесс организации учебной деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками, компетенциями, развитию способностей.

Парадигма - признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу. Образовательная парадигма - это способ деятельности конкретного педагогического сообщества в конкретную эпоху.

Профессиональное образование - 1) Организованный процесс овладения определенными видами профессиональной деятельности, обеспечивающий развитие социально и профессионально значимых качеств личности. 2) Результат этого процесса (подготовленность человека к определенному виду профессиональной деятельности, подтвержденная аттестатом или дипломом об окончании соответствующего образовательного учреждения

профессионального образования).

Профессиональное обучение - организованный процесс освоения компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций

Профессиональная подготовка - 1) Организация обучения профессиональных кадров. Различные формы получения профессионального образования 2) Ускоренная форма освоения профессиональных компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций

Социализация—процесс становления личности, приобретение индивидом опыта, ценностных ориентаций, норм, образцов поведения в обществе, необходимых для осуществления им социально значимой роли в его жизнедеятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт - нормативный правовой акт, устанавливающий обязательные требования к образованию определенного уровня.

Федеральный государственный образовательный стандарт включают в себя требования к:

- структуре основных образовательных программ, в том числе к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;
- условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- результатам освоения основных образовательных программ.

Тема 1.1. Философские основы развития современного образования.

Тенденции развития образования в мире

Основные задачи современной философии образования:

1. Осмысление кризиса образования, кризиса его традиционных форм, истощенности основной педагогической парадигмы; осмысление путей и способов разрешения данного кризиса.

2. Осмысление нового и альтернативного педагогического опыта, обсуждение образов новой школы; обоснование государственной и региональной политики в области образования, формулирование целей образования, концептуальное проектирование образовательных систем, прогнозирование образования.

3. Выявление исходных культурных ценностей и основополагающих мировоззренческих установок образования и воспитания, соответствующих тем требованиям, которые объективно выдвигаются перед личностью в условиях современного общества.

Каждая эпоха имеет свой социокультурный тип образования – общую характеристику образования, вписанную в конкретный социальный и культурный контекст. Это совокупность:

1. образовательных целей и ценностей данного общества;
2. это социально значимые представления о результатах образовательной деятельности, выраженные в идеале образованности;
3. содержание образования и способы его отбора;
4. тип коммуникации в образовательном процессе (непосредственная, опосредованная);
5. характер институционализации образования.

Конкретному обществу соответствует определенный тип образования, поскольку цели образования - социальные цели, образование- это механизм подготовки человека к условиям совместного существования в обществе.

Ведущая функция образования - функция социализации; образование, как и культура, выполняет защитную функцию. Человек является

индивидуальным и социальным существом. Сформировать это социальное существо - задача образования.

Социокультурный тип образования определяется системой ценностей общества. Например, такой главной ценностью в системе образования Германии является наука, в Англии - это формирование гражданина, закалка характера, во Франции – это, прежде всего, прикладное знание, техника и т.д.

Социальный характер целей образования определяет и социальный характер средств образования. Э. Дюркгейм: “В школе та же дисциплина, те же правила и обязанности, те же поощрения и наказания, тот же тип отношений, что и в обществе”. Таким образом, школа - это “своеобразный зародыш социальной жизни”.

С социальным характером образования связан и авторитет учителя, который имеет социальные причины: учитель выступает как выразитель великих нравственных идеалов своего времени и своего народа.

Каждое общество имеет свой идеал образованности, сформировать который и есть плавная цель образования.

Этот идеал определяется социальными потребностями. В разные эпохи этот идеал разный. Античный идеал образованности выражался в понятии “гражданин”, и он включал в себя гражданские добродетели свободного человека (чувство долга, ответственность, защита родины), знание философии, музыки, ораторского искусства, физическое совершенствование. Гуманистический идеал эпохи Возрождения понимается как широкая всесторонняя образованность. Идеал образованности Нового времени, эпохи развития естественных наук и капиталистических отношений, выдвигает на первый план профессиональное знание. В наше время этот идеал меняется, он включает в себя не только профессионализм, но и общую культуру, планетарное мышление, культурный плюрализм.

В пленарном докладе Юнеско 1990 года выражено следующее представление об образовании XXI века: базовая ценность новой культуры -

это устойчивое развитие общества и индивида, поэтому в качестве целевых ориентиров образования могут быть выделены следующие задачи:

1) Формирование проектно-ориентированного мышления, владение интеллектуальными стратегиями, которые позволяют эффективно использовать знания для решения проблем. Существуют 2 стратегии (способа) решения проблем, характерные для нашего времени:

а) конвергентная стратегия решения проблем предполагает:

- уверенность в наличии только одного верного решения;
- стремление найти его с помощью имеющихся знаний и логического рассуждения;

б) дивергентная стратегия:

- стремление рассмотреть как можно больше вариантов возможных решений;
- осуществляет поиск по всем возможным направлениям;
- допускает существование нескольких “правильных решений”, так как “правильность” понимает как многомерность представлений о целях, путях, результатах решения проблем;

2) формирование способности и готовности к позитивной коммуникации на межгосударственном, межкультурном, межличностном уровнях;

3) формирование социальной ответственности перед собой, обществом, государством.

Современная ситуация может быть охарактеризована как переход от второй к первой модели образования. Если раньше мы только говорили о формировании гармонично развитой личности, как о сверхзадаче образования, а на деле формировали “колесико” и “винтик” единой социальной системы, то теперь общество все более зримо приходит к сознанию того, что человеческая жизнь - высшая ценность в мире, а система образования должна быть адаптирована не только к потребностям государства, но и к потребностям самой личности.

Парадигмальный подход к образованию

Парадигма (от греч. Paradigma - образец, пример) - одно из ключевых понятий современной философии науки. Парадигма (по Т. Куну, американскому философу) - признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу.

Парадигма включает в себя: фундаментальные теории, конкретные образцы научного исследования, образцы решения проблем, она очерчивает круг проблем, имеющих смысл и решение, устанавливает допустимые методы решения этих проблем, определяет, какие факты могут быть получены в конкретном исследовании. Таким образом, парадигма - некоторый взгляд на мир, принимаемый научным сообществом; она формирует свой собственный мир, в котором живут и действуют сторонники парадигмы. А научное сообщество - это группа людей, объединенных верой в одну парадигму.

Парадигмальность присуща не только науке, но и другим сферам культуры, в том числе и образованию. Любая сфера культуры - это сочетание традиций и новаций. Традиции отвечают за сохранность культуры, ее стабильность и тождественность себе на различных этапах истории. Новации отвечают за развитие, взаимодействие с другими культурами. Смена парадигмы - смена культурных оснований, целей и ценностей, идеалов и принципов, смена определенной традиции.

Образовательная парадигма - это способ деятельности конкретного педагогического сообщества в конкретную эпоху. Смена парадигмы - это и есть смена социокультурного типа образования. В истории человечества существовали два типа общества, две устойчивые традиции с точки зрения взаимоотношений человека и общества:

Антропоцентризм	Системоцентризм
Личность – главная цель и ценность общества	Личность – средство достижения целей системы

Следовательно, существуют и две основные модели образования:

Антропоцентристская модель образования	Системоцентристская модель образования
Цель образования	
Развитие человека, личности как субъекта культуры	Формирование «винтика» социальной системы, средства достижения целей ее целей
Назначение образования	
Создание условий для развития личности и конструктивного удовлетворения ее потребностей в самоутверждении	Социализация и профессионализация личности с позиций максимальной общественной полезности
Цель обучения	
Приобщение к культуре	Овладение знаниями, умениями и навыками, т.е. нормативами, заданными системой и носящими характер универсальных требований
Ценность личности	
В ее уникальности, неповторимости, индивидуальности	В ее соответствии общепризнанным нормам, стандартам

«Знаниевая» и антропологическая модели образования

«Знаниевая» модель образования, которая переживает свой кризис, - проявление тенденции, зародившейся в эпоху Просвещения с ее культом разума и знаний: знание определялось как социальная сила, способная преобразовать мир; невежество - как источник всех бед. Устранив невежество, можно построить идеальное общество.

Современная эпоха убеждает, что прогресс знания при недостатке культуры, нравственного развития порождает множество проблем, грозящих самому существованию человечества.

С точки зрения философов, осмысливающих проблемы современного образования, кризис образования порожден, прежде всего, ориентацией на знание, так как содержание школьных дисциплин на 20-30 лет отстает от содержания науки. Следовательно, если ставить целью формирование знаний, умений и навыков, то кризис непреодолим.

«Знаниевая» модель оказывается неэффективной с точки зрения специфики современной культуры. Современная культура – это, прежде всего, массовая культура, которая создается средствами массовой информации. Она мозаична, фрагментарна, не формирует универсального, объемного образа мира. Поэтому задачи образования сегодня, когда оно теряет статус единственного источника информации, - научить ребенка ориентироваться в этом разноречивом потоке информации, вырабатывать критическое отношение к ней, формировать объемный, целостный образ мира, препятствовать процессам стандартизации, унификации личности, порождаемым массовой культурой, а, следовательно, развитие индивидуальности личности.

«Знаниевая» модель неэффективна с точки зрения развития самой личности. Результатом образования должны быть не знания (которые рассматриваются как средство), а личностные характеристики (результат переработки знаний), т.е. культура (суждений, убеждений, речи, поведения, нравственная, политическая, эстетическая и т.д. культура). Таким образом, конечным результатом образования должно стать не просто знание, а, прежде всего, культура личности. Основные представители педагогической антропологии: К.Д.Ушинский, Л.С.Выгодский, П.П. Блонский, М.Бубер и др.

Основные проблемы: индивидуальное развитие личности, взаимодействие личности и общества, социализация, амбивалентность личности, проблема ценностей, творчества, счастья, свободы, идеалов, смысла жизни и пр.

Образование, с позиций педагогической антропологии, - это саморазвитие личности в культуре в процессе ее свободного и

ответственного взаимодействия с педагогом системы образования и культурой при их помощи и посредничестве.

Цели образования - содействие и помощь человеку в овладении способами культурного самоопределения, самореализации и самореабилитации, в понимании самого себя.

Содержанием образования должно стать не просто передача знаний, умений и навыков, а уравновешенное развитие физической, умственной, волевой, моральной, ценностной и других сфер.

Антропологический подход исходит из принципа целостности человека. Человек - это не только разум, но и тело, душа, дух. Поэтому знания - только один из элементов этой сложной и многогранной структуры, причем не самый существенный. В нее включаются ценностные ориентации личности, ее нравственно-волевые черты, эмоциональные и физические характеристики.

«Личностные достижения» - достижения во всех сферах структуры личности; это:

- умение применять знания на практике;
- умение принимать решения и нести за них ответственность;
- умение противостоять обстоятельствам и находить выход в сложных ситуациях;
- способность выстраивать свою жизненную стратегию и следовать ей;
- способность отстаивать свои убеждения;
- способность контактировать с другими людьми и др.

Компетентностный подход к образованию.

Характерной чертой современного образования стал компетентностный подход.

Компетенция – способность и готовность действовать за пределами учебного процесса в реальной жизни, нестандартных ситуациях

Ключевые компетенции:

- в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;

- в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя)

- в сфере социально- трудовой деятельности; компетентность в бытовой сфере (здоровье, семья)

- в сфере культурно - досуговой деятельности (свободное время).

Ключевые - опорные компетентности:

- коммуникативные,

- информационные,

- социальные

- умение организовать свою деятельность, работать автономно, сотрудничать в группе и т.д.

Пять ключевых компетенций, которыми должны быть оснащены молодые европейцы:

- политические и социальные компетенции (принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, ненасильственно разрешать конфликты, участвовать в поддержке и улучшении демократических институтов);

- компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе, принятие культурных различий, уважение других и способность жить с людьми иных культур, языков и религий;

- владение устной и письменной коммуникацией, в том числе более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества, владением информационными технологиями, критическим отношением к информации, распространяемой СМИ;

- способность учиться на протяжении жизни в личном, профессиональном и социальном контексте.

Философия конструктивизма в образовании

Философия конструктивизма содержит новые подходы к организации образовательного процесса:

1. Знания нельзя давать в готовом виде, можно лишь создавать педагогические условия для самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся.

2. Мотивация обучения через включение уч-ся в поиск, исследование и решение значимых проблем, прежде всего проблем из окружающей их действительности, решение которых непосредственно связано с реальной ситуацией из жизни школы, района, города.

3. Проектирование содержания обучения с опорой на обобщенные концепции, системные знания и интегративные умения.

4. Стимулирование умственной деятельности учащихся, поощрение высказываний, предположений, гипотез и догадок, организация общения и обмена мнениями учащимися.

5. Преподаватель не урокодатель, а консультант, тьютор, координатор проблемно-ориентированной исследовательской познавательной деятельности, он создает условия, поддерживает инициативу (учит классифицировать, обосновывать, прогнозировать). Учебный предмет не самоцель, а средство развития личности.

Философская культура педагога

Философская культура педагога - стержень общей культуры и важнейшая составная часть его профессиональной компетентности, т.к. она развивает способность к профессиональной рефлексии, рефлексии своей профессиональной деятельности, без которой невозможна успешная деятельность вообще.

Философская культура педагога включает:

1. Понимание сущности философского знания, философии как рефлексии культуры, облеченной в теоретическую форму. Философия не снабжает практическими рецептами организации образования, роль ее - не в

решении, а в постановке проблем. Она учит размышлять, мыслить, сомневаться, утверждать свои ценности и истины.

2. Знание основ истории философии как истории развития человеческого мышления. Гегель писал: «Философия- это эпоха, схваченная в мыслях», т.е. в философии в концентрированной форме выражены те сущностные черты эпохи, которые получили свое отражение в науке, искусстве, морали, образовании и т.д.

3. Понимание сущности, специфики образования как института культуры, так как именно понимание сущности образования определяет тип нашей педагогической деятельности и отношение к учащимся.

4. Умение обосновать цели, задачи, содержание и методы своей педагогической деятельности в соответствии с основными тенденциями в отечественной и мировой системе образования.

5. Владение основами современной научной методологии, умение ориентироваться в многообразии методов научного познания и правильно осуществлять их отбор, понимание специфики гуманитарного познания в отличие от естественнонаучного. Сегодня это актуальнейшая проблема. Особенность сегодняшней ситуации - экспансия естественнонаучных методов во все сферы культуры (искусство, образование и т.д.), экспансия рациональных, логических методов в гуманитарную сферу. С этими процессами связывают кризис современного искусства, когда из него уходит душа, вымысел, творчество, остается голое рассудочное построение, логическая схема, изобретение технического интеллекта.

6. Умение ориентироваться в философских основаниях своего предмета.

7. Знание основных тенденций и закономерностей развития мировой цивилизации, характера их проявления в образовательном процессе, так как образование как часть культуры несет в себе отражение общецивилизационных тенденций.

2. Тенденции развития современного образования в стране и мире

1. Мировая тенденция к смене основной парадигмы образования; кризис классической модели и системы образования, разработка педагогических фундаментальных идей в философии и социологии образования ; создание экспериментальных и альтернативных школ;

2. Движение отечественной школы и образования в направлении интеграции в мировую культуру: демократизация школы, создание системы непрерывного образования, гуманизация, гуманитаризация, компьютеризация образования, свободный выбор программ обучения и образования, усиление самостоятельности школ и вузов;

3. Идеино-мировоззренческий и ценностный вакуум в системе образования, возникший в связи с распадом тоталитарно-идеологического управления этой системой и связанная с этим явлением - неясность, неопределенность целей обучения воспитания.

Стратегическая цель реформ: создать принципиально новую систему образования: гибкую, вариативную, непрерывную, пожизненную.

Задачи:

1. Ориентация образования на человека, его неповторимую индивидуальность и органические потребности в самореализации и самосовершенствовании.

2. Гибкость и вариативность с учётом потребностей общества, интересов и возможностей различных групп, возрастов, пола, социального положения.

3. Средняя школа становится всеобщей, переход к всеобщему высшему образованию.

4. Согласование профессионального образования с интересами производства.

5. Удовлетворение непрофессиональных образовательных потребностей, научно-популярные знания.

6. Образование для третьего поколения (пенсионеры).

7. Новейшие технологии, информационные системы.
8. Интеграция систем образования.

Глобальное образование

К началу XXI века научно-техническая революция привела к быстро развивающимся процессам глобализации. В мир высоких технологий и Интернет вошли понятия «глобальная экономика», «глобальная экология», «глобальное образование».

Глобальное образование выступает наиболее эффективным средством позитивного развития процессов глобализации, так как только образованное общество и образованное человечество может критично и разумно противопоставить позитивные процессы развития негативным, избежать анархии и насилия. Именно глобальное образование может обеспечить активное участие мировой науки и общественности в управлении миром в новом тысячелетии.

Глобальное образование признано важнейшим направлением развития современной педагогической науки и практики, целью которого является подготовка человека к жизни в тревожном, быстро меняющемся и взаимозависимом мире, к решению нарастающих глобальных проблем.

Глобальное образование объединяет различные образовательные системы многих государств и религий, отличающихся по своим философским, историческим, культурным и педагогическим традициям, по-разному декларирующих свое отношение к глобальному образованию, но использующих его возможности в собственных целях.

Глобальное образование – это не просто совокупность множества национальных образовательных пространств и систем, это особая «мегасистема», где задаются и реализуются цели национальной и мировой образовательной политики, где функционируют специфические связи и отношения между государствами и их образовательными системами, направленные на всемерное расширение возможностей развития личности.

В последние десятилетия изменения в характере обучения

происходят в контексте глобальных образовательных тенденций. К их числу относятся:

- массовый характер образования и его непрерывность как новое качество,
- значимость, как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм,
- ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности,
- адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности,
- ориентация обучения на личность учащихся, обеспечение возможностей его самораскрытия.

В процессе глобализации мировое образование вступает в качественно новый этап – международную интеграцию, которая является результатом развития и углубления предшествующего этапа – интернационализации - и доведения его до уровня интеграции национальных систем. Для интеграции становятся характерными возрастающие за счет согласованной международной образовательной политики взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, синхронизация действий, достигаемая на основе регулирования их наднациональными институтами, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и зарождение тенденций к формированию единого образовательного пространства как наиболее эффективной формы реализации задач будущего.

Личность преподавателя в глобальном образовании – это личность носителя культуры и ее творца, преемника и создателя мирового педагогического опыта. По мировым стандартам современный преподаватель – это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создатель многовариативных программ, опирающихся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения, интерпретирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии.

Развитие образования в каждой отдельной стране и составляет

сущность развития глобального образования в целом, которое может происходить только через взаимообмен и обогащение мирового педагогического опыта.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные задачи философии образования?
2. Что означает антропологический подход к образовательной деятельности?
3. Каковы, на Ваш взгляд, основные черты современного идеала образованности?
4. Раскройте содержание понятия “образовательная парадигма”.
5. Как Вы понимаете тезис о смене основной образовательной парадигмы в современную эпоху? Чем обусловлена эта смена?
6. Сформулируйте основные требования к философской культуре педагога.
7. Каковы тенденции развития современного образования?
8. Охарактеризуйте основные направления реформирования системы образования.

Тема 2.1. Государственная политика в области образования

Работа над темой предусматривает самостоятельное изучение первоисточников. Слушателям следует сосредоточить внимание на тех разделах или фрагментах документов, которые обращены к различным категориям педагогических работников – дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных учреждений, учебных заведений начального и среднего профессионального образования.

Самостоятельная работа

Для выполнения самостоятельной работы Вам необходимо ознакомиться со следующими документами:

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». (Утверждена Президентом Российской Федерации Д. А. Медведевым 04 февраля 2010 года, Пр-271) (<http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>)

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года №1662-р) (<http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>)

3. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы (Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. N 61) (<http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/8311/>)

4. Долгосрочная целевая программа Московской области "Развитие образования в Московской области на 2009-2012 годы" (Постановление Правительства Московской области от 25.12.2008 N 1185/50 "Об утверждении долгосрочной целевой программы Московской области "Развитие образования в Московской области на 2009-2012 годы" (с изменениями, внесенными постановлениями Правительства Московской области от Постановление Правительства МО от 12.01.2011 N 14/60) (<http://www.bestpravo.ru/moskovskaya/oy-pravo/j7v.htm>)

5. Приоритетные направления развитие образования в Московской области (по материалам доклада Министра образования Московской области Л.Н. Антоновой)

Московская область имеет одну из самых крупных и мощных систем образования. Она входит в пятерку регионов РФ, имеющих самый высокий индекс развития интеллектуального потенциала, занимает 3 место по доле лиц, имеющих высшее образование -20,2%, (средний % по РФ-15,7%). В ОУ повышенного статуса (лицеи, гимназии и т.д.) учится 29,5% уч-ся- это один

из самых высоких показателей в стране, даже в сельской местности их 8,83% (в РФ-3,4%). 96,5% учителей имеют высшее образование – область один из лидеров в РФ. Педагоги - наиболее крупное профессиональное сообщество в Подмоскowie (83,3 тыс. человек).

В последние годы катализатором деятельности системы, её стержнем, была реализация Приоритетного национального проекта «Образование». Завершена реализация трехлетнего наиболее масштабного за всю историю подмосковного образования проекта комплексной модернизации, в рамках которого удалось решить многие из задач реформирования образования и существенно изменить облик школы.

Высокая результативность Проекта объясняется беспрецедентным масштабом его финансирования – около 8 млрд. рублей из всех уровней бюджетов. За три года реализации его основных направлений из федерального бюджета было выделено более 2 млрд. 800 рублей, из бюджета Московской области выделено более 3 млрд. 80 млн. рублей, из бюджетов муниципальных образований Московской области более 2 миллиардов рублей. За годы реализации проекта победителями конкурсного отбора лучших учителей 1500 педагогов стали победителями и получили поддержку из областного и федерального бюджета.

С 2011 года в рамках Приоритетного национального проекта «Образование» реализуется программа «Совершенствование организации школьного питания». Её финансирование из областного бюджета составит 150 млн. рублей.

С включением Московской области в реализацию Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» появилась возможность повысить эффективность и качество педагогического труда, создать стимулы для привлечения и закрепления в ОУ молодых педагогов. Финансирование образования Подмоскowie стало одной из самых крупных статей областного бюджета. Расходы консолидированного бюджета МО по отрасли «Образование» в 2010 году составили 68,3млрд руб. (в 1909-67,4). Принято

решение о возобновлении финансирования областной целевой программы «Развитие образования в Московской области», в которой основное внимание будет уделено реализации мероприятий Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». На эти цели в 2011 году на эти цели будет направлено 155 млн. рублей.

В Год учителя улучшились результаты ЕГЭ по общеобразовательным предметам – русскому языку и математике. По сравнению с прошлым годом увеличилось число участников ЕГЭ, получивших 100 баллов-102 чел. В 2009 году их было 87 человек. В 2010 году школьники Московской области завоевали 85 дипломов победителей и призеров всероссийского этапа олимпиад.

Неотъемлемая часть сферы образования — профессиональное образование. Сеть учреждений профессионального образования разной ведомственной принадлежности, расположенных на территории Московской области и формирующих единое образовательное пространство, приближается к четырёмстам: среди них 108 федеральных, областных и негосударственных учреждений среднего профессионального образования, более 150 высших учебных заведений с филиалами и представительствами.

Что касается начального профессионального образования: в 80-ти профессиональных училищах и 19-ти профессиональных лицеях в текущем году при относительно небольшом сокращении выпуска, который составил свыше 12 тысяч человек, отмечается стабильность трудоустройства (99,2 %) по профессии на подмосковные предприятия, причём все молодые рабочие оказались востребованы на рынке труда.

К самым популярным рабочим профессиям в области относятся автомеханик, повар, сварщик, электромонтёр, парикмахер. Эти профессии привлекают молодёжь и востребованы работодателями.

Вопросы для самоконтроля:

1. Чем вызвана необходимость модернизации системы дошкольного, общего,

начального и среднего профессионального образования?

2. Какова стратегическая цель государственной политики в области образования?

3. Назовите приоритетные задачи реализации этой цели для системы дошкольного образования, общего образования, системы начального и среднего профессионального образования?

4. Выделите ключевые этапы реализации поставленных задач и основные планируемые результаты.

5. Какие направления развития общего образования определены в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» в качестве приоритетных?

6. Подготовьте материал о перспективах развития дошкольного, общего, начального и среднего профессионального образования в Московской области, а также Вашем муниципальном образовании и образовательном учреждении.

7. Какие изменения вы предполагаете внести в свою педагогическую деятельность при реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»?

Тема 1.3. Обновление нормативно-правовой базы образования

Система образовательного права в России (справка)

Образовательное право - совокупность правил поведения, установленных государством, регулирующие образовательные отношения.

Международно-правовое регулирование образования:

- Всеобщая декларация права человека
- [Международный пакт о гражданских и политических правах](#)
- [Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах](#).
- Декларация о правах ребенка

- Конвенция о правах ребенка;

Региональные акты:

- Европейская социальная хартия
- Декларация о создании общеевропейского пространства высшего образования (Болонская декларация)

Многоуровневое нормативно-правовое регулирования в сфере образования в РФ

- Конституция РФ;
- Федеральные законы («Об образовании», О высшем и послевузовском профессиональном образовании»);
- Законы субъектов РФ (Закон «Об образовании» Московской области);
- Федеральные подзаконные акты (Указы Президента РФ, Постановления Правительства РФ);
- Подзаконные нормативные акты регионов (указы глав регионов, постановления органов исполнительной власти - правительств, администраций, приказы органов управления образованием);
- Муниципальные нормативы (о питании, дополнительном образовании и др.);
- Прецеденты-решения судебных и административных органов по конкретным ситуациям
- Локальные акты образовательного учреждения.

Самостоятельная работа

За последние годы произошло существенное обновление нормативно-правовой базы образования. Работа над темой предусматривает ознакомление с наиболее актуальными для различных категорий педагогических работников нормативными актами.

1. Проект федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" (версия 3.0.3) (<http://mon.gov.ru/files/materials/7786/novelly3.pdf>) (Практическую помощь Вам окажут [Новеллы проекта федерального закона "Об образовании в Российской Федерации"](http://mon.gov.ru/files/materials/7786/novelly3.pdf)) (<http://mon.gov.ru/files/materials/7786/novelly3.pdf>), и Пояснительная записка к проекту (<http://mon.gov.ru/files/materials/7786/11.10.17-proekt.pz.pdf>)

Вопросы для самоконтроля

1. Чем вызвана необходимость принятия нового закона?
2. Познакомьтесь с понятийным аппаратом закона.
3. Назовите основополагающие принципы и нормы деятельности образовательных учреждений, закрепленные в Законе?
4. Что нового вносит Закон в деятельность дошкольных, общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждений?
5. Выскажите свои предложения по данному проекту.

2. Федеральные государственные образовательные стандарты общего, начального и среднего профессионального образования, и требования к условиям реализации основных образовательных программ дошкольного образования.

- **"О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта"** (с изменениями и дополнениями) (Федеральный закон от 1 декабря 2007 г. N 309-ФЗ) (<http://base.garant.ru/12157429/>).

- **Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основных образовательных программ дошкольного образования** (Приказ Министерства образования и науки РФ

от 20 июля 2011 г. № 2151) (Данный документ рекомендуется для изучения педагогическими работниками дошкольных образовательных учреждений) (<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=121669>)

- **Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования** (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373) (<http://standart.edu.ru/>) (Данный документ рекомендуется для изучения педагогическими работниками общеобразовательных учреждений)

- **Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.** (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от [17 декабря 2010 г. N 1897](#)) (Данный документ рекомендуется для изучения педагогическими работниками общеобразовательных учреждений) (http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m1897.html)

- **Федеральные государственные стандарты начального профессионального образования по профессиям** (<http://mon.gov.ru/dok/fgos/7196/>) (Данный документ рекомендуется для изучения педагогическими работниками образовательных учреждений начального профессионального образования)

- **Федеральные государственные стандарты среднего профессионального образования по специальностям** (<http://mon.gov.ru/dok/fgos/7197/>) (Данный документ рекомендуется для изучения педагогическими работниками образовательных учреждений среднего профессионального образования)

Вопросы для самоконтроля

1. Чем вызвана необходимость принятия новых стандартов и требований?
2. Какова их концептуальная основа и структура?
3. В чем их принципиальные отличия от предыдущих стандартов?
4. С какими трудностями Вы сталкиваетесь при их введении?
5. Каковы организационно-педагогические условия их внедрения?

2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (Приложение к приказу Минздравсоцразвития России от 14 августа 2009 г. № 593). Единые квалификационные характеристики педагогических работников (http://optrus.info/urdok/EKS_spravka.php)

Вопросы для самоконтроля

- Раскройте предназначение Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих.
- Какова структура квалификационных характеристик должностей работников образования.
- Соотнесите свои должностные обязанности с требованиями квалификационных характеристик, в случае обнаружения в них несоответствий, предложите администрации ОУ внести в них коррективы.

2. **"О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений"** (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 марта 2010 г. № 209 Н 03-339 от 29 ноября 2010 г.) (<http://mon.gov.ru/dok/akt/8752/>)

Вопросы для самоконтроля

- Назовите цель и задачи аттестации педагогических работников?

- Используя Положение "О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений" и Рекомендации Министерства образования и науки РФ от 29 ноября 2010 г. «О методике оценки уровня квалификации педагогических работников» № 03-339, охарактеризуйте механизм выявления уровня квалификации педагогических работников с целью подтверждения соответствия занимаемой должности и для установления соответствия требованиям, предъявляемым к первой и высшей квалификационным категориям.
- Проведите самооценку своей деятельности на предмет установления ее соответствия современным требованиям к аттестации педагогических работников.

3. **«О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»** (Федеральный закон №83-ФЗ от 8 мая 2010 г.)
<http://www.rg.ru/2010/05/12/pravovoe-izmenenie-dok.html>

Комментарий к документу:

*В соответствии с требованиями Федерального закона №83-ФЗ устанавливаются следующие **типы образовательных учреждений:** казенные, бюджетные и автономные.*

Характеристика учреждений:

1. **Казенное учреждение** является государственным (муниципальным) учреждением, которое осуществляет оказание государственных (муниципальных) услуг, выполнение работ и (или) исполнение государственных (муниципальных) функций в целях обеспечения реализации предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий органов государственной власти (государственных органов) или органов

местного самоуправления и финансовое обеспечение деятельности которого осуществляется за счет средств соответствующего бюджета на основании бюджетной сметы.

Казенное учреждение отвечает по своим обязательствам находящимися в его распоряжении денежными средствами. При недостаточности указанных денежных средств субсидиарную ответственность по обязательствам такого учреждения несет собственник его имущества.

Казенное учреждение может осуществлять приносящую доходы деятельность в соответствии со своими учредительными документами. Доходы, полученные от указанной деятельности, поступают в соответствующий бюджет бюджетной системы Российской Федерации и являются доходом этого бюджета.

Заключение государственных (муниципальных) контрактов и иных гражданско-правовых договоров осуществляется казенным учреждением от имени публично-правового образования.

Размещение заказов на поставки товаров, выполнение работ и оказание услуг осуществляется в порядке, установленном для размещения заказов для государственных (муниципальных) нужд.

Лицевые счета открываются казенным учреждениям в органах Федерального казначейства.

2. Бюджетное учреждение является некоммерческой организацией, созданной Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг в целях обеспечения реализации предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий соответственно органов государственной власти (государственных органов) или органов местного самоуправления в сфере науки, образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта, а также в иных сферах.

Бюджетное учреждение отвечает по своим обязательствам всем находящимся у него на праве оперативного управления имуществом, как закрепленным за бюджетным учреждением собственником имущества, так и приобретенным за счет доходов, полученных от приносящей доход деятельности, за исключением особо ценного движимого имущества, закрепленного за бюджетным учреждением собственником этого имущества или приобретенного бюджетным учреждением за счет выделенных собственником имущества бюджетного учреждения средств, а также недвижимого имущества. Собственник имущества бюджетного учреждения не несет ответственности по обязательствам бюджетного учреждения.

Бюджетное учреждение вправе осуществлять приносящую доходы деятельность только для достижения целей его создания и в соответствии с этими целями при условии указания такой деятельности в его учредительных документах. Доходы, полученные от указанной деятельности, и имущество, приобретенное за счет этих доходов, поступают в самостоятельное распоряжение бюджетного учреждения.

Заключение контрактов и иных гражданско-правовых договоров осуществляется бюджетным учреждением от собственного имени.

Размещение заказов на поставки товаров, выполнение работ и оказание услуг осуществляется бюджетным учреждением в порядке, установленном для размещения заказов для государственных (муниципальных) нужд.

Лицевые счета открываются бюджетным учреждениям в органах Федерального казначейства.

3. Автономное учреждение является некоммерческой организацией, созданной Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг в целях осуществления предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий органов государственной власти, полномочий

органов местного самоуправления в сфере науки, образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта, а также в иных сферах в случаях, установленных федеральными законами.

Автономное учреждение отвечает по своим обязательствам всем находящимся у него на праве оперативного управления имуществом, за исключением недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества, закрепленных за автономным учреждением собственником этого имущества или приобретенных автономным учреждением за счет выделенных таким собственником средств. Собственник имущества автономного учреждения не несет ответственности по обязательствам автономного учреждения.

Автономное учреждение вправе осуществлять приносящую доходы деятельность только для достижения целей его создания и в соответствии с этими целями при условии указания такой деятельности в его учредительных документах. Доходы, полученные от указанной деятельности, и имущество, приобретенное за счет этих доходов, поступают в самостоятельное распоряжение автономного учреждения.

Заключение гражданско-правовых договоров осуществляется автономным учреждением от собственного имени.

Требования, установленные для размещения заказов для государственных (муниципальных) нужд, не распространяются на автономные учреждения при заключении ими договоров на поставки товаров, выполнение работ и оказание услуг.

Автономные учреждения вправе открывать счета в кредитных организациях или лицевые счета соответственно в территориальных органах Федерального казначейства, финансовых органах субъектов Российской Федерации и муниципальных образований.

Открытие лицевых счетов автономным учреждениям в территориальных органах Федерального казначейства и ведение этих

счетов осуществляются в порядке, установленном Федеральным казначейством, на основании соглашений, заключенных учредителями автономных учреждений с территориальными органами Федерального казначейства.

Слушатель может обратиться к презентации Закона, размещенной на сайте Министерства образования РФ. (<http://mon.gov.ru/dok/akt/7789/>). Плакат о реализации положений закона о совершенствовании правового положения государственных (муниципальных) учреждений).

Вопросы для самоконтроля

- Сравните правовой статус казенных, бюджетных и автономных учреждений?
- Что даст Закон обучающимся, их родителям, педагогам, обществу?
- Какой статус предпочтительнее для Вашего ОУ? Обоснуйте свою точку зрения.

Педагогическим работникам дошкольных образовательных учреждений рекомендуется ознакомиться с новым Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении:

Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении (Приказ Министерства образования от 27 октября 2011 г.г.) (<http://www.rg.ru/2008/09/24/doshkola-polozhenie-dok.html>)

Литература к разделу 1 «Образование и общество»

1. Байденко В.И. Болонский процесс: курс лекций. М.2004
2. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура М. 2008.
3. Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003
4. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика :история и современные

проблемы М. 2003

5. Вульфсон Б.Л. Образовательное пространство на рубеже веков М.-2006
6. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века М. 2002
7. Гретченко А.И. ,Гретченко А.А Болонский процесс : интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство М.2009
8. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М., 2000.
9. Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика М., 2008
10. Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000.
11. Запесоцкий А.С. Образование: философия. культурология, политика. М. 2002
12. Кузибецкий А.Н. и др. Правовое обеспечение деятельности образовательного учреждения М.2010
13. Новиков А.М. Постиндустриальное образование М.2008
14. Сидоров Н.Р. Философия образования Введение. Питер.2007
15. Старикова Л. Д.История педагогики и философия образования Р/на Дону 2008
16. Смакотин А.С. и др. Образовательные инновации в зарубежных странах и опыт России М., 2007
17. Титов В.А. Педагогика зарубежных стран (сравнительная педагогика). М. 2010
18. Федорова М. Ю. Нормативно-правовое обеспечение образования М. 2008
19. Шамова Т. И. и др. Формирование нормативно-правовой компетентности педагогических кадров М .2006
20. Шкатулла В.И. Образовательное право М. 2001

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

ПОДРАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые понятия, используемые в подразделе

Личность - человек как носитель социальных отношений, имеющий устойчивую систему общественно значимых ценностей. (И.С. Якиманская).

Направленность – система устойчивых мотивов, интересов, склонностей, убеждений, идеалов, ценностей, определяющая поведение личности в изменяющихся внешних условиях. Это отношение того, что личность получает и берет от общества (имеются в виду и материальные, и духовные ценности), к тому, что она ему дает, вносит в его развитие. (Б.Ф. Ломов).

Ценностные ориентации - форма включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, как ступень перехода ценностей общества в деятельность субъекта. (В.Г. Алексеева).

Деятельность – специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержанием которой является целесообразное изменение этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры. (Э.Г. Юдин)

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. (А.В. Хуторской).

Компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности. (А.В. Хуторской).

Обучение – специально организованное усвоение социального опыта (П.Я. Гальперин).

Социализация – процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. (Большой психологический словарь под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко.).

Интерииоризация – ...формирование внутренних средств сознательной деятельности из внешних средств общения в рамках совместных видов деятельности. (Большой психологический словарь под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко.).

Тема 2.1 Цели и ценностные установки современного образования. Психологический аспект.

Цели и ценностные установки современного образования. Психологический аспект.

Среди современных тенденций развития психологической науки следует отметить расширение поля исследований. В сферу теоретических и эмпирических исследований входят все новые многообразные и разнородные объекты. В качестве объектов психологических исследований сегодня выступают, например: работники, занятые новыми профессиональными видами деятельности, пользователи современной техники и высоких технологий, ветераны боевых действий, учащаяся и работающая молодежь, наемные работники и руководители организаций и др. (А.Л. Журавлев).

Как объекты исследования, так и изучаемые феномены свидетельствуют о высокой социальной востребованности психологической науки. Многие темы психологических исследований не только связаны с жизнью современного российского общества, они формулируются из нее, как актуальные и требующие специального психологического анализа.

Такой темой для психологической науки, продиктованной самой жизнью, является модернизация отечественного образования. Уже с 20-х годов прошлого века отечественные психологи активно и плодотворно разрабатывали проблемы психического развития, его движущих сил, соотношения развития и обучения, психологических основ обучения, ведущего за собой развитие, т.е. обучения развивающего. Результаты этой многолетней работы нашли отражение в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина Л.В.Занкова и др. Обновление российского образования потребовало исследований, продолжающих поиск психологических основ эффективного обучения и интеграции психологического знания в области обучения и воспитания с педагогической практикой. Эти исследования составили методологическую основу разработки новых образовательных стандартов и федеральных государственных требований.

Образовательные стандарты – это инструмент организации деятельности системы образования. Изменение образовательных стандартов затрагивает цели, процесс и результаты образования для того, чтобы оно действительно стало эффективным институтом социализации. Сегодня с помощью ФГТ и ФГОС система образования объединяется в целях и способах их достижения, что позволяет гарантировать единство ценностных установок и преемственность на всех образовательных ступенях. Единство образовательного пространства не препятствует развитию вариативности образования. Вариативность – это разнообразие типов и видов образовательных учреждений, способов получения образования, форм, методов и методик обучения. Вариативность – одно из ценностных оснований модернизации, открывающее перспективы образования для всех.

Система дошкольного образования сегодня – это совокупность образовательных учреждений, предоставляющих разнообразный спектр образовательных услуг с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. На основе исследований в области специальной психологии, коррекционной педагогики, дефектологии, развивается инклюзивное

и специальное образование (С.В. Алехина, Е.Л. Гончарова, О.С. Лубовский В.И., Никольская, Д. Митчел и др.).

Дошкольное образование – первая и исключительно важная ступень образовательной системы. Исследования в области психологии развития, детской, педагогической психологии, психофизиологии свидетельствуют о том, что дошкольное детство - период наиболее стремительного физического и психического развития ребенка, формирования физических и психических качеств, необходимых человеку в течение всей последующей жизни. Особенностью этого периода является то, что он обеспечивает общее развитие, служащее фундаментом для усвоения знаний, умений, навыков, различных видов деятельности. Формируются такие качества и свойства психики детей (психологические новообразования), которые определяют вектор ее развития в будущем. В то же время образование ребенка-дошкольника должно быть направлено не на искусственное ускорение (акселерацию) развития, а на обогащение (амплификацию), что предполагает максимальную реализацию его возрастных возможностей (А.В. Запорожец).

Реализация возрастных возможностей психического развития дошкольника происходит благодаря участию детей в соответствующих возрасту видах деятельности, т.к. развитие ребенка осуществляется в деятельности самого ребенка. Именно поэтому в примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования внимание уделяется организации деятельности взрослых и детей.

Важно отметить, что, будучи социокультурным феноменом, детство носит конкретно-исторический характер. Социальная ситуация развития современного ребенка существенно отличается от той, которая была два десятилетия назад. «Социальная ситуация ...определяет целиком и полностью те формы и тот путь, по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития... Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка или его социальное бытие» (Л.С. Выготский). Одним из актуальных направлений психологических исследований является изучение современного детства и новой социальной ситуации развития (В.В. Абраменкова, Д.И. Фельдштейн, К.Н. Поливанова, Б.Д. Эльконин, Н. Постман и др.).

В работе специалистов дошкольного образования нельзя не учитывать изменения ситуации развития современного ребенка. Так, исследователи отмечают обеднение и «сужение территории» сюжетно-ролевой игры среди дошкольников, т.к. ее заменяют учебные занятия, а также игры на электронных устройствах. Такая недостаточность игровой деятельности может приводить к тому, что ребенок испытывает трудности произвольного поведения и соподчинения мотивов, а также сложности в общении, обедняется его потребностно-мотивационная и нравственная сферы (В.П. Зинченко). Также специфичной для современного ребенка является

отчужденность от реальной жизни взрослого – в частности, профессиональные функции взрослого зачастую неочевидны для ребенка. Современные профессии взрослых в силу своей специфики (закрытость их содержания для детей) не дают материала для игровых ролей (О.В. Гундарева, О.Е. Смирнова). В то же время ребенок сегодня легко общается с электронными устройствами, быстро осваиваясь в мире технических новинок, более осведомлен, чем его сверстник двадцать лет назад (Н.А. Горлова). Выявленные исследователями особенности современного дошкольника требуют учета в организации жизни детей в дошкольном образовательном учреждении. Задачи развития дошкольника должны быть предметом специальной заботы, локусом внимания специалистов дошкольного образования, т.к. полноценное проживание детства является необходимым условием психического здоровья, ресурсом развития и залогом успешного обучения в школе.

Изменение ценностных установок образования затрагивает всю образовательную систему. Если на ступени дошкольного образования эти изменения отражаются в федеральных образовательных требованиях, то новые задачи школьного образования нашли отражение в федеральных образовательных стандартах.

В основе разработки федеральных государственных образовательных стандартов лежит представление об образовании как институте социализации личности. Основные задачи образования в контексте культурно-исторического системно-деятельностного подхода, ставшего методологической основой федерального государственного стандарта, состоят в следующем:

- приобщение нового поколения детей, подростков и молодежи к ведущим ценностям отечественной и мировой культуры;
- овладение универсальными способами принятия решений в различных социальных и жизненных ситуациях на разных этапах возрастного развития личности;
- уменьшение вероятности рисков социальной дезадаптации и нарушений здоровья подрастающего поколения (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, Н.Г. Салмина).

Новые задачи образования меняют структуру и содержание стандарта. Ранее стандарт содержал требования к уровню подготовки выпускников и обязательный минимум содержания, освоение которого обеспечит достижение планируемых образовательных результатов. Новый стандарт включает три группы требований: требования к структуре основных общеобразовательных программ, требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ и требования к условиям реализации основных общеобразовательных программ.

Одной из составных частей основных общеобразовательных программ является «Фундаментальное ядро общего образования». В нем нашли отражение основополагающие элементы научного знания методологического,

системообразующего и мировоззренческого характера и **универсальные учебные действия**.

Под универсальными учебными действиями (УУД) понимается совокупность действий учащегося, обеспечивающих социальную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса, культурную идентичность и толерантность (А.Г. Асмолов).

Функции УУД состоят:

1) в обеспечении возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

2) в создании условий для развития личности и ее самореализации в системе непрерывного образования, формирования «компетентности к обновлению компетенций» (Я.И. Кузьминов), толерантных установок личности, обеспечивающих ее жизнь в обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности;

3) в обеспечении успешного усвоения знаний, умений и навыков, формировании картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

Выделяют следующие группы УУД: личностные; регулятивные (включающие также действия саморегуляции); познавательные; знаково-символические; коммуникативные.

Обобщая, можно сказать, что универсальные учебные действия - это инструменты для освоения, преобразования и создания знания, то, из чего складывается умение учиться, то, благодаря чему ребенок становится субъектом учебной деятельности. Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе фундаментальных исследований известных отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.Г. Асмолова. Отметим, что исследования учебной деятельности, умственных действий, закономерностей их формирования, изменения самого субъекта деятельности в процессе решения учебных задач легли в основу психологической теории учебной деятельности, являющейся научным приоритетом России.

Примерная программа формирования универсальных учебных действий позволит педагогу, опираясь на рекомендации и типовые задания, работать над задачей формирования и развития универсальных учебных действий. Значительную помощь педагогу сможет оказать школьная психологическая служба, если среди направлений ее работы будет психологическое просвещение по проблемам формирования познавательных (например, общеучебных, логических), личностных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий, организации дифференцированного, индивидуального подхода в обучении. Педагог-психолог в образовательном учреждении сегодня приобретает особое значение, он непременный участник работы по созданию психолого-педагогических условий реализации стандарта, он в определенном

смысле выступает как интерпретатор образовательного стандарта, его методологической основы - культурно-исторической, системно-деятельностной парадигмы. Педагог-психолог не только просвещает относительно стандарта и психолого-педагогических условий его реализации, но и сам способствует формированию и развитию универсальных учебных действий в рамках других направлений своей деятельности в образовательном учреждении.

Современные психологические исследования в области профессиональной ориентации, обучения профессии, профессионального становления, позволяют говорить о том, что профессиональное образование также является предметом внимания отечественных психологов. Особое значение приобретает психологическая компетентность специалистов системы профессионального образования сейчас, когда реализуется переход учреждений профессионального образования на новое поколение стандартов ФГОС НПО и ФГОС СПО, основанных на общих для образовательных стандартов ценностных установках: создание условий для развития личности и ее самореализации, обеспечение высокой социальной и профессиональной мобильности за счет ориентации обучения на формирование компетенций, формирование не только профессиональных, но и общих, ключевых компетенций.

Компетентностный подход к подготовке выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования предполагает переход от «знаний» к «способам деятельности». В отличие от квалификации, компетенции включают помимо сугубо профессиональных знаний и умений такие качества, как способность к работе в группе, способность к самоорганизации, умение логически мыслить, оценивать, отбирать и использовать информацию и т.д. (С.В. Фролова). Это значит, что выпускник будет способен не только адаптироваться к изменяющейся ситуации в сфере труда, но и продолжать профессиональный рост и образование, т.е. будет способен обучаться в течение всей жизни (В.И. Блинов). Развитие ключевых компетенций – особая задача для педагога и ее решение требует нового уровня психолого-педагогической компетентности.

Для более подробного знакомства с содержанием темы «Цели и ценностные установки современного образования. Психологический аспект» ознакомьтесь со статьями:

1. Арановская-Дубовис Д. М., Заика Е. В. Идеи А.В Запорожца о развитии личности дошкольника.
2. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения.
3. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Культурно историческая, системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования.
4. Гундарева О.В. Смирнова Е.О. Игра и произвольность у современных дошкольников.

5. Давыдов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования.
 6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании.
-

Арановская-Дубовис Д. М., Заика Е. В.

Идеи А.В Запорожца о развитии личности дошкольника.

...Вслед за своим учителем Л. С. Выготским, А. В. Запорожец признавал, что специфически человеческие психические качества, такие как мышление, воображение, воля, социальные и нравственные чувства и т. п., не могут возникнуть ни из процесса биологического созревания, ни из индивидуального опыта ребенка. Они возникают из **социального опыта**, воплощенного в продуктах материальной и духовной культуры, который усваивается ребенком на протяжении всего детства. А. В. Запорожец подчеркивал, что социальная среда – это не просто необходимое внешнее условие (наряду с воздухом, теплом), а подлинный источник развития, поскольку именно в ней «записана» программа того, какие психические способности должны у ребенка возникнуть, и заданы конкретные средства для «перевода» этих способностей из фиксированной социальной формы в процессуальную индивидуальную. В этом смысле она является действенным носителем содержания человеческой психики. Основным условием приобщения ребенка к социальному опыту выступает его деятельность. Она не возникает стихийно, а целенаправленно строится, задается другими людьми в процессе общения ребенка с ними. Именно развитие общения ребенка, создавая предпосылки для овладения более сложными формами деятельности, открывает перед ним все новые возможности усвоения различного рода знаний и умений. Признавая роль деятельности в психическом развитии ребенка, А. В. Запорожец стремился выяснить: каким образом деятельность осуществляет свои развивающие функции. На основе анализа большого числа экспериментальных фактов он обнаружил, что центральную роль в психическом развитии играют ее **ориентировочные** компоненты (в отличие от исполнительских), поэтому важно не просто формировать у ребенка деятельность в целом, а специально строить ее ориентировочную часть: что именно и с помощью каких конкретно способов и средств ребенок выделяет в процессе деятельности, как это отражается в его психике и насколько влияет на исполнительские компоненты. Такую «силу» ориентировочная часть деятельности имеет потому, что она выполняет функцию **уподобления**, моделирования тех материальных и идеальных предметов и явлений, с которыми ребенок действует, что приводит к созданию адекватных представлений, понятий или переживаний о них. Вне такой ориентировки для ребенка невозможно «приобщиться» к этим социально значимым явлениям и смыслам. Что же касается биологических свойств организма и их созревания, то они, не являясь

движущей причиной развития, составляют его необходимое условие: не порождая каких-либо новых психологических образований, они на каждой возрастной ступени создают специфические предпосылки для усвоения новых видов деятельности, выделения новых объектов ориентировки и приобретения нового опыта...

Возрастное развитие представляет собой глобальные перестройки психики, касающиеся перехода к новым видам деятельности, новым системам отношений с окружающими, новому типу психического отражения. Взаимосвязь этих двух видов развития состоит в том, что большое всегда начинается с малого, общее – с частного, и совокупность частных изменений при условии, что они затрагивают три отмеченные стороны (деятельность, взаимоотношения, систему отражения), постепенно подготавливает переход психики на качественно новый уровень, новую возрастную ступень. Одно из основных направлений такой работы в настоящем заключается в целенаправленном формировании у ребенка различного рода **ориентировок**, в которых А. В. Запорожец видел ключ ко всему психическому развитию: ведь именно благодаря ориентировке ребенок выделяет новое для себя содержание в действительности и тем самым приобретает новые средства для построения собственной деятельности с учетом этого содержания. Развитие ориентировки характеризуется следующими закономерностями: 1) первоначально она имеет внешнюю, материальную, развернутую форму и благодаря этому взрослый имеет большие возможности для ее построения, «вылепливания», 2) для этого взрослый задает общественно выработанные эталоны – образцы признаков, лежащие в основе ориентировки, и специальные средства – мерки, с помощью которых осуществляется сличение эталонов и отражаемых признаков, 3) впоследствии эти внешние действия с внешними предметами сокращаются, автоматизируются и интериоризируются, при этом действия переходят в умственный план, а эталоны – в содержание памяти, и ориентировка становится по сути операцией в структуре целостного действия, 4) такого рода ориентировки превращаются в один из психических процессов: если они направлены на внешние признаки объектов – в восприятие, на существенные связи между предметами – в мышление, на смысл последствий совершаемых действий – в высшие эмоции, 5) на этом этапе они могут отрываться от текущей деятельности, приобретать относительную самостоятельность и собственную логику развития и, в частности, предвосхищать практические действия, обеспечивая тем самым их регуляцию.

ПОНЯТИЕ О ЛИЧНОСТИ И ЕЕ РАЗВИТИИ

...Структура личности включает в себя две взаимосвязанные подсистемы: отражения и регуляции. В подсистему отражения входит ряд генетических уровней: перцептивные, воображаемые и умственные действия, а подсистему регуляции составляют ценности, мотивы и эмоции, развивающиеся в направлении от узкоиндивидуальных, фиксированных на собственные биологические нужды ребенка, к широкосоциальным, ориентированным на потребности других людей и нравственные нормы.

Данная структура складывается поэтапно, при этом нижележащие уровни не исчезают с появлением высших, а продолжают функционировать, выполняя «подспудную» роль в общей детерминации деятельности. При таком понимании личности достигается подлинное единство психических процессов и собственно личности: они и не тождественны, но и не оторваны друг от друга; личность – это новое качество, возникающее на основе особого синтеза познавательных и регулятивных психических процессов и представляющее собой сплав ориентировок на значимые для человека аспекты действительности. Рассматривая пути использования этих положений в практике дошкольного воспитания, А. В. Запорожец выдвинул идею **амплификации** (от англ. *amplify* – расширять, увеличивать) – обогащения, подпитывания развития психики и личности через специально организованную систему обучения и воспитания. Такая «подпитка» должна осуществляться с учетом значительных возможностей усвоения ребенком различных знаний и умений при условии организации этих процессов с опорой на психологические закономерности строения его деятельности и общения. Признавая, что в личности важны все ее стороны, А. В. Запорожец особо выделял ее нравственные, ценностные, эмоциональные и эстетические качества. ...При целенаправленном воспитании, включающем организацию коллективной деятельности, направленной на достижение социально значимого результата и требующей сотрудничества, взаимопомощи, у него (ребенка) очень рано формируются социальные (ориентированные на других людей) и нравственные (ориентированные на общественные нормы) мотивы поведения. Основы будущей личности закладываются преимущественно в дошкольном возрасте, и воспитание личности – центральная задача этого периода.

Такое воспитание личности дошкольника осуществляется в трех основных видах деятельности: игре, продуктивной деятельности и художественном восприятии...

В игровой деятельности дошкольник приобретает важнейшие психологические новообразования: познание новых областей действительности, в первую очередь социальной; усвоение функций и отношений взрослых людей в обществе; способность действовать в плане воображения; усвоение правил взаимоотношений и социальных мотивов; способность к произвольности поведения и др. Одним из основных и исходных новообразований игры А. В. Запорожец считал способность выхода ребенка за пределы непосредственного окружения и ориентировки на более широкий и менее наглядный социальный контекст. Это достигается благодаря тому, что в игре в наглядно-действенной форме, т. е. на единственном доступном ему для усвоения языке, осуществляется моделирование этих многообразных сторон действительности с использованием предметных заменителей и внешних действий с ними...

А.В. Запорожец подчеркивал, что игровая деятельность не изобретается ребенком, а задается ему взрослым, взрослый учит его играть, передает ему общественно сложившиеся способы игровых действий. Усваивая технику

различных игр по законам, характерным для усвоения предметных манипуляций, являющихся ведущими в возрасте от 1 до 3 лет, ребенок в совместной со сверстниками деятельности обобщает эти способы и переносит на другие ситуации. Тем самым игра приобретает самодвижение, становится формой собственного творчества ребенка и именно в этом своем качестве и создает развивающие эффекты. Важное значение в игре принадлежит речи: именно через речь, используемую сначала в диалоге со сверстниками, а потом и для управления собственным поведением, ребенок приобретает первый опыт саморегуляции своих действий. При этом мотивом такой регуляции служит стремление к общению со сверстниками в игре, необходимость согласования совместных действий, а средством ее выступает речь (внешняя или внутренняя).

Благодаря используемым в игре предметам, в том числе и в символической функции (например, палочки в качестве ложки), и речи (называнию предметов, действий с ними и смыслов этих действий) у ребенка начинает складываться внутренний план действия. Это проявляется в том, что ребенок в своих конкретных действиях руководствуется уже не только и не столько непосредственно воспринимаемой ситуацией, сколько общим замыслом игры и игровыми правилами, которые наглядно не представлены, находятся полностью «в уме». ...Немаловажен для развивающих функций игры и тот факт, что в ней внимание (ориентировка) ребенка направлено не на результат действия (получение итога, как в продуктивном действии), а на его процесс и связанные с ним способы его осуществления. Так, при забивании гвоздей ребенок крайне нерационально двигает молотком, он сосредоточен на гвозде, а не на собственных движениях; когда же его просят просто постучать молотком, якобы забивая гвозди (игровая ситуация), его движения становятся более рациональными. Общий развивающий смысл этого качества игры – ее свобода от практического результата – состоит в том, что через возможность ориентировки на способы, процесс действий ребенок совершенствует свою способность к произвольному управлению поведением. Если отрыв ребенка от непосредственной ситуации, формирование внутреннего плана действий и способность к произвольности – лишь важнейшие предпосылки развития личности, то подлинно переломный момент в ее формировании обеспечивается таким качеством игры, как возможность раскрытия в ней **нравственного смысла** различных поступков для других людей. Так, проведение игры в детский сад и разыгрывание того, как малыши будут рады, увидев игровую комнату убранной, и, напротив, опечалены, увидев в ней беспорядок, – позволяет ребенку связать такие разнородные явления, как, с одной стороны, наличная ситуация (чистая или грязная комната) и, с другой, – последующие реакции и действия других людей.

...Раскрываемый для ребенка в игре-драматизации нравственный смысл поступков уточняется и многократно «обкатывается» в других видах деятельности, а также в различных сюжетно-ролевых играх. Вслед за другими исследователями игры А. В. Запорожец выделяет наличие в ней

двух планов отношений: в соответствии с сюжетом и ролями (например, дочери – матери) и по поводу игры (распределение ролей и согласование правил). Для нравственного развития важно использовать оба эти плана, при этом следует не столько задавать исключительно нравственные сюжеты, сколько выделять для ребенка путем построения специальной ориентировочной деятельности нравственные и безнравственные аспекты ситуаций и учить его их переживать; при организации же совместных игр ребенок проходит хорошую школу взаимоотношений со сверстниками, учится самостоятельно строить эти отношения, сталкиваясь с особенностями и интересами партнеров и приучаясь считаться с ними...

http://www.myakushkin.ru/pdf/PSYCHOLOGY_OF_A_Reader.pdf

Вопрос для самопроверки

- 1. При каких условиях воспитания формируются социальные и нравственные мотивы поведения детей?**

О.В. Гундарева. О.Е. Смирнова.

Игра и произвольность современного дошкольника.

Одним из главных направлений творчества Д.Б. Эльконина несомненно является психология детской игры. Открытые и доказанные им положения, связанные с игровой деятельностью дошкольника, стали классикой отечественной психологии и до сих пор остаются основными (если не единственными) ориентирами в понимании природы игры и ее места в детском развитии. Он многократно и убедительно подчеркивал особую чувствительность игры к сфере человеческих отношений. Игра возникает из условий жизни ребенка в обществе и отражает эти условия. В ней происходит «первичная, эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает осознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым». В современной ситуации развития детей эти положения нередко утрачивают свой первоначальный смысл и свое значение в практике дошкольной педагогики. Между тем именно сейчас они приобретают особую актуальность. Поэтому целесообразно вернуться к ним, и по-новому взглянуть на эти традиционные представления.

Дело в том, что в современной педагогике значение игры все чаще рассматривается как исключительно дидактическое. Игру используют для приобретения новых умений, представлений, формирования полезных навыков и пр. Однако узко дидактическое значение игры весьма ограничено. Игра как таковая — далеко не лучшее средство обучения. Конечно же, можно (как это обычно делается) использовать игру в дидактических целях, но при этом ее главные, специфические функции, ее фундаментальный вклад в детское развитие отходят на второй план или совсем вытесняются... Ролевая игра — это не упражнение в какой-то частной функции. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, ребенок, разыгрывая роль шофера, доктора или

парикмахера, не приобретает каких-либо полезных навыков. Он не научается ни водить машину, ни лечить больных, ни делать прически. Но то, что он получает, значительно важнее и существеннее для развития и формирования личности дошкольника...

Сохранилось ли значение игры как ведущей деятельности у современных дошкольников? Что теряют (или приобретают) дети, не играющие в сюжетно-ролевые игры? Несмотря на важность этих вопросов серьезные психологические исследования, посвященные специфике игры современных детей, в настоящее время отсутствуют. Для восполнения этого пробела мы предприняли исследование, в котором попытались изучить особенности ролевой игры современных дошкольников в сравнении с их ровесниками середины прошлого века. Нас интересовала не только широкая и обобщенная картина того, во что и как играют современные дошкольники, но прежде всего, как отражается игра на развитии главного новообразования дошкольного возраста — произвольного поведения. Первый аспект анализа был направлен на выяснение сюжетов детских игр, а именно: во что играют современные дети и какие игры пользуются у них наибольшей популярностью. Для ответа на этот вопрос было проведено наблюдение за свободной игрой дошкольников 4;5—5;5 лет...

Наблюдение за свободной деятельностью детей показало, что значительная часть дошкольников (приблизительно 40 %) в свободное время не играли. Они демонстрировали отдельные предметные действия (катание машинок, бросание мяча), рассматривали книжки, рисовали, занимались конструктором Лего и пр. Многие дети, услышав предложение «поиграть», брали с полки коробки с настольными дидактическими играми. Остальные дошкольники демонстрировали те или иные варианты ролевой игры. Остановимся на них подробнее. Наиболее популярными у дошкольников оказались традиционные бытовые сюжеты: магазин, больница и парикмахерская (30% случаев). Второе место занимают сюжеты, связанные с уходом за куклой. Кормление, укладывание спать, прогулка, купание «дочки» и др. наблюдались в 23 % случаев. Сюда же входят варианты игры «дочки-матери», и современная разновидность этой игры «Семья куклы Барби». У мальчиков чаще разыгрывались сюжеты, связанные с защитой и нападением: «полицейские и воры», «бандиты и наши», «охотники за приведениями», погоня за преступниками и пр. Подобные агрессивные сюжеты встречались в 10 % случаев.

Нередко (около 15%) встречались герои и сюжеты, связанные с телепередачами и мультфильмами (человек-паук, роботы, черепашки-ниндзя, последний герой, «Бригада», «Зачарованные», собака Рекс и др.). Остальные сюжеты встречались в единичных случаях и имели самый разнообразный характер (цирк, ГАИ, самолет, полет на луну, танцы, собачки и т.п.). Обращает на себя внимание тот факт, что среди сюжетов детских игр фактически отсутствуют сюжеты, связанные с профессиями их близких взрослых. Современные профессии взрослых (юрист, экономист, менеджер,

дизайнер и пр.) в силу своей специфики (закрытость их содержания для детей) не дают материала для игровых ролей. При этом современные дошкольники предпочитают проигрывать в своих играх сюжеты, заимствованные из телевизионных фильмов, в которых они воспроизводят не профессиональные роли взрослых, а роли телевизионных героев (Анжелика, человек-паук, ниндзя, Чип и Дейл и пр.) Это может свидетельствовать о том, что дети лучше знакомы с жизнью и отношениями героев фильмов, чем окружающих их близких взрослых. И хотя содержанием таких игр остаются поведение людей и их отношения, слабая представленность профессиональных и социальных ролей и оторванность игр от жизни близких взрослых может свидетельствовать о том, что социальная жизнь взрослых перестает быть содержанием детских игр, как это предполагалось в отечественной психологической концепции детской игры. Место близких взрослых начинают занимать виртуальные персонажи. Однако сюжет — лишь внешняя оболочка игры. Напомним, что Д.Б. Эльконин предложил различать сюжет и содержание игры. Если сюжет отражает область социальной действительности, которую дети воспроизводят в своей игре, то содержание — это то, что воспроизводится в качестве центрального момента в человеческих отношениях, отражает глубину проникновения в них. Именно содержание игры выражает уровень развития игровой деятельности. Несмотря на важность данной характеристики, в психологии отсутствуют какие-либо общепринятые методы ее оценки. Игра как самостоятельная и свободная деятельность ребенка практически не поддается количественной оценке и диагностике в стандартизированных условиях. Единственным на сегодняшний день инструментом, позволяющим определить развитие игровой деятельности, являются предложенные Д.Б. Эльconiным уровни игры. Остановимся на их описании и попытаемся выделить основные характеристики каждого из уровней.

Первый уровень.

Основное содержание игры составляют бытовые действия с предметами или игрушками (например, «кормление» или одевание кукол). Используются только реалистические игрушки. Элементы воображения или игрового творчества отсутствуют. Действия детей однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций. Они могут осуществляться в определенной последовательности, хотя четкое соблюдение ее значения не имеет. Роли определяются предметами или характером действий. Дети не называют себя именами людей, роли которых исполняют. Дети играют рядом или поодиночке. Самостоятельная игра, как правило, кратковременна. Стимулом ее возникновения иногда становится игрушка или предмет-заместитель, ранее использованный ребенком в игре.

Второй уровень.

Основное содержание игры составляют действия с предметами, причем на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному. Эти действия разворачиваются более полно и последовательно. Основные

сюжеты — бытовые. Одна и та же игра многократно повторяется. Логика действий соответствует их последовательности в реальной действительности. Разнообразие действий увеличивается и выходит за пределы какого-либо одного типа (например, не только «кормление», но и приготовление обеда, укладывание спать, одевание и пр.). Нарушение последовательности действий фактически не принимается, но и не опротестовывается. Роль обозначается словом. В процессе игры дети иногда называют себя или партнера игровым именем («я — мама», «ты — шофер»). Но речевое общение с ролевых позиций отсутствует, хотя появляются отдельные фразы, соотнесенные с ролью. Правило еще явно не вычленяется. Возникает первое взаимодействие между участниками по поводу использования общей игрушки или характера действия. Объединения детей кратковременны и малочисленны (2—3 ребенка). Игрушки заранее не подбираются, но чаще дети используют одни и те же.

Третий уровень.

Основным содержанием игры становится выполнение роли и вытекающих из нее действий. Начинают выделяться действия, передающие характер отношений к другим участникам игры. Роли четко обозначены и называются до начала игры. Они определяют и направляют поведение ребенка. Появляется ролевая речь, обращенная к партнеру по игре, но иногда проявляются и обычные внеигровые отношения. Логика, характер и направленность действий определяются ролью. Нарушение логики действий вызывает протесты играющих со ссылкой на то, что «так не бывает» («мамы не бегают», «милиционеры не кричат» и т.д. Вычленяется правило поведения, которому дети подчиняют свои действия. Хотя оно еще не полностью определяет поведение, но иногда может победить возникшее непосредственное желание. Нарушение правил лучше замечается со стороны. Игрушки и предметы подбираются в соответствии с ролью. Игра чаще протекает как совместная деятельность, хотя взаимодействие чередуется с партнерскими действиями, не связанными друг с другом, но соответствующими роли. Продолжительность игры увеличивается, сюжеты становятся более разнообразными: дети отражают быт, труд отношения взрослых.

Четвертый уровень.

Этот высший уровень развития игровой деятельности характерен для детей среднего и старшего дошкольного возраста (4;5-6 лет). Основное содержание игры составляет выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют партнеры по игре. Роли четко определены и названы до начала игры. В соответствии с ролью ребенок строит свое поведение до конца игры. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит ролевой характер. Действия в игре разнообразны, они воссоздают последовательность реальных отношений. Игра эмоционально окрашена. Дети увлечены и вовлечены в игру. В словах и действиях присутствуют элементы творчества самих детей.

Нарушение логики действий отвергается. В процессе игры ребенок следует строгим правилам, которые определяют его поведение. Объединения устойчивы и строятся на основе интереса детей к одним и тем же играм или на основе личных симпатий и привязанностей. В игре часто выделяется подготовительный этап: распределение ролей, отбор игрового материала, а иногда и его изготовление. Число детей, вовлеченных в игру, увеличивается до 5—6 человек.

Как можно видеть, каждый уровень развития игры, несмотря на разнообразие показателей, имеет свой смысловой центр, вбирающий главное содержание игры и отражающий интересы ребенка. На первом и втором уровне это действие с предметом, на третьем — выполнение игровой роли, на четвертом = передача ролевых отношений и взаимодействие с партнерами по игре. Опираясь на выделенные Д.Б. Элькониным уровни, мы попытались оценить содержание игры детей в процессе наблюдения. В наблюдении участвовало 89 детей трех возрастных групп: средней (от 4;6 до 4; 11 лет), старшей (от 5 до 5; 11 лет) и подготовительной (от 6 до 6;9 лет). В специально отведенное время небольшой группе детей (4—5 человек) в знакомом помещении детского сада предлагалось поиграть в любую игру (во что они хотят). Характер игровой деятельности каждого ребенка соотносился с одним из описанных уровней игры и квалифицировался в соответствии с одним из вариантов ее содержания, которые мы кратко определили как игра-действие, игра-роль и игра-отношение. Второй и третий уровни развития были объединены ввиду их содержательной близости и трудности четкого различения по показателям поведения детей. Следует отметить, что многие дети в предложенной ситуации не играли, а занимались другими видами деятельности (рисовали, смотрели книжки, конструировали и пр.). Эти случаи мы фиксировали отдельно как отсутствие игры...

У современных детей в период расцвета ролевой игры — в средней и старшей группе — преобладает игра-действие, характерная для первого уровня развития игровой деятельности. Их игра сводится к однотипным несложным сюжетам и отдельным репликам, обращенным к партнеру. Например, три мальчика со смехом гоняются друг за другом с палочками, изображающими ружья, и «стреляют». Периодически кто-нибудь из них радостно констатирует: «Все, я тебя убил». На вопрос, во что они играют, те, подумав, отвечают: «В догонялки... Нет, в полицейских... в бэтменов...». Игра-роль во всех возрастах встречается реже и с возрастом число детей с данным уровнем игры последовательно снижается с 36,8 до 18,2%. Для таких игр характерны многократное проговаривание ролей (до начала игры и в процессе), наличие развернутой ролевой речи, относительная устойчивость замысла. Вместе с тем отношение к партнерам носит формальный характер и реального взаимодействия нет — каждый из играющих «играет свою роль». Две девочки играют в больницу. Взявшись за руки, они ходят по комнате и, смеясь, вместе повторяют: «Мы заболели, у нас болят животики, нас надо полечить». Одна из них берет кубик, прикладывает к уху, как мобильный

телефон, и говорит в него: «Привет, мам, у меня болит живот. Ну, пока, мне некогда». Но к врачу они так и не приходят, и сюжет «лечения» отсутствует. Высший уровень развития игры (игра-отношение) появляется только у отдельных детей после 5 лет и в подготовительной группе наблюдается в 18,2% случаев. На этом уровне ролевые отношения ярко выражены и поведение детей взаимосвязано с другими играющими. Ролевой диалог отражает специфику сюжета. При минимуме игровых действий максимально развернуты эмоциональные и деловые отношения между партнерами. Примером данного уровня может служить игра в дочки-матери, в которой мать заботливо снаряжает дочку на прогулку, подбирает ей теплые вещи, чтобы она не замерзла и не простудилась, а девочка притворяется, что она не слушается маму и отказывается надевать шапку.

Обращает на себя внимание тот факт, что с возрастом увеличивается число неиграющих детей (от 16 % в средней группе до 36% в подготовительной)....

Таким образом, на основании результатов наблюдения можно констатировать, что уровень развития игры современных дошкольников значительно ниже, чем у их сверстников середины прошлого века. Развитой формы игры (четвертого уровня) достигают лишь немногие дети в основном после 6 лет, т.е. к концу дошкольного возраста. Эти данные в основном совпадают с мнением воспитателей и подтверждают сворачивание игровой деятельности детей.

Как отражается (и отражается ли вообще) этот факт на становлении основных личностных новообразований дошкольников? Сохраняет ли сюжетно-ролевая игра свое положение ведущей деятельности дошкольника? Ответ на этот вопрос имеет исключительное значение как для понимания детского развития, так и для дошкольной педагогики...Способность ребенка сознательно управлять своими действиями и контролировать их первоначально складывается в сюжетно-ролевой игре. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, преимущество игры перед любой другой детской деятельностью заключается в том, что в ней ребенок сам, добровольно подчиняется определенным правилам (открытым или заданным в игровой роли), причем именно выполнение правил доставляет ему максимальное удовольствие. Это делает поведение ребенка осмысленным и осознанным. Поэтому игра, оставаясь максимально свободной и привлекательной для ребенка деятельностью, становится «школой произвольного поведения», учит его добиваться цели (пусть пока игровой), преодолевать свои импульсивные желания....

Итак, полученные в работе данные позволяют констатировать существенные изменения в игровой деятельности, произошедшие за последние десятилетия. Главное заключается в снижении уровня развития сюжетно-ролевой игры — у подавляющего большинства дошкольников она не достигает своей развитой формы и остается на низком уровне. Между тем, как показали наши результаты, игра может задавать зону ближайшего развития, т.е. быть ведущей деятельностью, только в случае своего

полноценного развития. Игра-действие не влияет на развитие произвольности, а следовательно, не определяет главного новообразования дошкольного возраста. Игровая роль задает зону ближайшего развития только у дошкольников, имеющих высокие уровни развития игры. Напомним, что развитая форма игры (игра-отношение) возникает лишь у детей старшей группы, причем таких детей очень немного — 10 % в старшей группе и 18 % — в подготовительной. Учитывая, что развитые формы игры (и соответствующее им опережение показателей произвольности в ситуации игры) наблюдались преимущественно у самых старших дошкольников, находящихся на пороге школы (6-7 лет), трудно надеяться, что внешние, игровые средства организации своего поведения у этих детей интериоризуются и перейдут в интерпсихическую форму. Скорее всего, произвольность так и останется в сфере игры и ведущая деятельность дошкольника не успеет «довести» ребенка до адекватных возрастных новообразований.

В этой связи интересно напомнить известную метафору Л.С. Выготского, образно характеризующую «драму» игры: «Мавр сделал свое дело — мавр может удалиться». Напрашивается вывод о том, что в современной ситуации развития дошкольников «мавр», если он и появляется, явно не успевает «сделать свое дело», поэтому он либо остается (т.е. дети продолжают играть и в школьном возрасте), либо его «дело», т.е. развитие произвольности, остается «недоделанным». В обоих случаях искажается нормальный путь психического развития, что явно негативно отражается на главном социальном итоге дошкольного детства — готовности к обучению в школе.

Парадоксально, но именно готовность ребенка к школе является главной заботой родителей и воспитателей и в то же время основной причиной сворачивания игры. Важным показателем эффективности работы детского сада и благополучия ребенка считается степень готовности к школе, которая выражается в умении считать, читать, писать и выполнять инструкции взрослого. Такая «готовность» не только не способствует, но и препятствует нормальному школьному обучению: пресытившись принудительными учебными занятиями в детском саду, дети часто не хотят в школу или теряют интерес к учебе уже в младших классах. Но главное — дошкольники, так и не научившиеся играть, остаются личностно незрелыми. Ведь игра — практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность. Именно в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать, что они делают, и (наверное, это главное) хотеть действовать правильно. Именно самостоятельное регулирование своих действий превращает ребенка в сознательного субъекта своей жизни, делает его поведение осознанным и произвольным. Между тем взрослые искусственно ускоряют детское развитие. Такая тактика в подходе к образованию детей не просто ограничена — она абсолютно деструктивна, поскольку отрывает ребенка от подлинных источников его развития. Упрощенное представление о детском развитии и

его ускорении (т.е. симплификация и акселерация) неизбежно ведет к обеднению, суживанию возможностей ребенка, в результате чего наблюдается снижение уровня общего развития и его существенное отставание (несмотря на ускоренное овладение некоторыми знаниями и навыками)...

<http://biblios.newgoo.net/t5574-topic#9679>

Вопрос для самопроверки

1. Как влияет сюжетно-ролевая игра на способность ребенка сознательно управлять своими действиями?

А.Г. Асмолов.

Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения

Аннотация. Задача системы образования состоит не в передаче объема знаний, а в том, чтобы научить учиться. При этом становление учебной деятельности означает становление духовного развития личности. Кризис образования заключается в обнищании души при обогащении информацией.

Ключевые слова. Разработка стандартов, системно-деятельностный подход, духовное развитие личности, универсальные учебные действия, суть кризиса образования.

Прежде чем говорить о методологии разработки стандартов, определимся с системой отсчета. В истории образования выделены три конкурирующих подхода к разработке стандартов, за каждым — своя методология. Наиболее разработанный, традиционный подход может быть назван "ЗУНовским". Он сводит образование к знаниям, умениям и навыкам. Все предшествующие поколения стандартов основаны на ЗУНовском, или, как психологи говорят, дрессурном, бихевиористском подходе.

Второй подход называется компетентностным. О нем скажем особо, но главное для нас сегодня — это развитый в истории отечественной психолого-педагогической науки системно-деятельностный подход в образовании. Кто его разработчики в широком смысле этого слова, кто его идеологи?

Понятие системно-деятельностного подхода было введено нами в 1985 г. как особого рода понятие. Мы старались снять уже тогда оппозицию внутри отечественной психологической науки между системным подходом, который разрабатывался в исследованиях классиков нашей отечественной науки (таких, как Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов и целый ряд исследователей), и деятельностным, который всегда был системным (его разрабатывали Л.С.Выготский, Л.В.Занков, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и многие другие исследователи). Системно-деятельностный подход является попыткой объединения этих подходов. Именно он стал основой для многих разработок. Несколько замечательных ученых, прежде всего, В.Д.Шадриков,

разными путями шли к этому подходу и, так или иначе, касались разработки стандартов.

Что значит "деятельность"? Сказать "деятельность" — это указать на следующие моменты. Деятельность, в том числе социально ведущая деятельность, это всегда целеустремленная система, система, нацеленная на результат. Говоря об образовании как ведущей социальной деятельности общества, мы тем самым предполагаем нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности. Этот результат в истории нашей науки выступал в разных понятиях. Н.А. Бернштейн назвал этот результат удивительно метафоричным термином: "образ потребного будущего". Это понятие и модель потребного будущего очень важны. Без модели потребного будущего мы не можем построить систему стандартов образования. Н.А. Бернштейн использовал понятие "модель потребного будущего". Другой замечательный ученый, П.К. Анохин говорил о "системообразующем результате" и создании "функциональной системы". А.Н. Леонтьев говорил о "результате как мотиве и ценности деятельности". Он определял воспитание как преобразование только известных ценностей в реально действующие мотивы поведения. Процесс воспитания — это процесс трансформации ценностей, идеалов, существующих в культуре, через деятельность в реально действующие и смыслообразующие мотивы поведения. Таким образом, с самого начала в системно-деятельностном подходе выделяется результат деятельности как целенаправленной системы.

Второе понятие системно-деятельностного подхода указывает на то, что результат может быть достигнут только в том случае, если есть обратная связь. Н.А. Бернштейн называл ее "коррекцией", П.К. Анохин — "обратной ориентацией". А мы сегодня ее называем так: аттестация, аккредитация, лицензирование, тестирование. Только в этой системе существуют эти понятия. Идеология П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, А.Н. Леонтьева помогает нам четко увидеть, откуда эти вещи, еще идеология такого небезызвестного специалиста как Н. Винер. Иными словами, невероятно важный для нас момент: надо увидеть все наши процедуры не разорванными, а в целостном системно-деятельностном анализе.

Третий момент: деятельность как система всегда имеет генетически развивающий план анализа, а тем самым, если говорить о разработке тех или иных программ, каждый раз надо выделять психолого-возрастные индивидуальные особенности развития личности ребенка и присущие этим особенностям формы деятельности. Когда Д.Б. Эльконин говорил, что ведущей деятельностью дошкольного возраста является детская игра, он нас предупреждал: обучение должно войти в начальную школу через ворота детской игры. Без этого ничего не получится. Системно-деятельностный подход предостерегает от банальных характеристик. Мы говорим: дошкольное детство — это подготовка к школе; школа — это подготовка к вузу; вуз — это подготовка к работе; работа — это подготовка к пенсии. Тогда выходит, что детство — это подготовка к смерти. Так получается, если

мы не выделяем самоценность детства, не определяем специфику ведущей деятельности.

Перейдем к рассмотрению той деятельности, о которой мы все время говорим, но часто не видим ее сути, к учебной деятельности, для которой главная ценность — компетентность к обновлению компетентности. Задача школы — не дать объем знаний, отсюда наш подход к стандартам, — а научить учиться. Где здесь "перпетуум мобиле"? Он может быть найден в системе универсальных учебных действий. Что мы имеем в виду, когда говорим "учебная деятельность"? Учебная деятельность не есть чистое познание. Прочитав замечательного исследователя Д.Б. Ковина: "Становление учебной деятельности не может быть ничем иным, как становлением разных сторон духовного развития личности, а именно: самопознания, самооценки как этапов самовоспитания". Поэтому можно утверждать, что уровень сформированности учебной деятельности прямо коррелирует с уровнем развития личности. И то, что наши педагоги не уловили этой закономерной связи, пишет Д.Б.Эльконин, это тяжелейшая ошибка. Учебная деятельность — это орган развития, саморазвития, самовоспитания личности. Познание встраивается в этот процесс. Обратим внимание на эти вещи, связанные с системно-деятельностным подходом. Они должны прозвучать, и, по сути дела, также, как детская игра должна открыть ворота в школу.

Следующий пласт анализа — генетический. Мы коснулись игровой деятельности, учебной деятельности. В возрасте 14—15 лет — деятельность общения. Мы, строя нашу программу, должны учитывать это, говоря о подобного рода вещах. Здесь надо учитывать также социальную ситуацию развития ребенка. Сегодня она изменилась. М. Мид выделяет три этапа в отношении образования ребенка. Первый этап — традиционный, когда знания передаются через традицию. Когда встречает своего друга абориген Австралии, он передает ему свое знание как неизменное. Это стабильный цикл. В системе Я.А.Каменского, где школа была придумана, как фабрика усредненного ученика, и урок — как дискретная форма передачи знаний, стала господствовать инструкция как передача знаний. Учитель как ментор передает знания, ученик воспринимает. Учитель сверху, ребенок внизу. И этот ком катится, и это до сих пор, т.е. еще одна система отношений. Но сегодня, благодаря социальным изменениям, возникла драма отставания учителя от ученика. И сегодня третий тип культуры по факту в мире: когда дети не слушаются родителей, когда происходит разрыв культур. Мы все время говорим о конфликте отцов и детей. И сегодня, по сути дела, мы переходим к сложнейшему этапу. Дети говорят: "Мир неопределенности. Вы проиграли эту страну, вы проиграли ее ценности. Как вы можете нас учить?" И возникает конфликт поколений, меж поколений... И глухота часто детей к взрослым, и беспомощность взрослых, которые входят в мир информации, как чужаки, а дети в нем живут. Это одна из ключевых вещей, которые мы должны учитывать при разработке стандартов образования. И, наконец, для разработки стандартов образования мы должны четко выделить

метаструктуру планов анализа деятельности: результативный план анализа, обратную связь, генетический план. В структурном плане выделяют следующие моменты.

Первое. Мотивационно-ценностный анализ деятельности. В любой образовательной программе мотивационно-ценностный момент, как момент структуры программы, должен быть ведущим. Без него никакой гражданской идентичности не получится, не важно, программа это по математике, по словесности или, тем более, программа по истории. Этот мотивационно-ценностный план должен пронизывать любые программы. Для нас это невероятно важно. При выделении мотивационно-ценностного пласта мы ориентируемся на вопрос: ради чего делается образовательная программа? Выделение этого вопроса — ключевой и первый момент.

Второй вопрос: на что накладывается программа? На какие цели направлена? Если мотивационно-ценностный план дает нам социализацию развития личности ребенка, то целевой план программы отвечает на вопрос: что дает нам образовательная программа, когда мы закладываем то или иное содержание?

Следующий пласт анализа — операционально-технологический. И здесь мы имеем дело уже с учебными программами и технологиями достижения цели. Это еще один момент выделения структуры программы.

И наконец, еще один план анализа, который мы выделяем в системно-деятельностном подходе — это ресурсный план анализа. То есть с помощью каких кадров, экономических ресурсов мы достигаем мотивационно-ценностного, целевого и операционально-технологического моментов деятельности. Системно-деятельностный подход приводит к пониманию того, чем являются в широком смысле слова стандарты образования. Такой подход не отрицает ЗУНовского подхода. На операционально-технологическом уровне без ЗУНов ничего не получится. Вместе с тем, действует еще одна формула: компетенция — деятельность — компетентность. Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью, как характеристикой личности. Эта формула помогает нам понять, что такое компетентность. Это знание в действии. И компетентностный подход не противостоит деятельностному, а снимается им. Стандарт образования фиксирует не само содержание образования, хотя с ним связано, а результаты образования, результаты деятельности, и требования к этим результатам. Второе, не бывает стандарта образования без набора предметности и образовательных областей. Стандарт образования помогает нам договориться о тех образовательных областях, которые даются в начальной школе, на втором этапе обучения и в старшей школе. В 1988—1989 г. мы перешли от отдельных предметов — предметоцентризма, к образовательным или предметным областям. И это был уникальный ход — не разделять на отдельные предметы, а объединить и дать область.

Чему должен научиться ребенок? Мы все помним старую притчу о том, как пришел мудрец к бедным и сказал: "Я вижу, вы голодны. Давайте, я дам

вам рыбу, чтобы вы утолили голод". Притча гласит: не надо давать рыбу, надо научить ловить ее. Стандарт нового поколения и есть стандарт, который помогает научить учиться, научить "ловить рыбу", а тем самым, овладеть универсальными учебными действиями, без которых ничего не может быть, и которые формируют фундаментальное ядро образования. Именно в действии порождается знание. Когда-то, в 1957 г., вышла книга выдающегося психолога А.Валлона, которая так и называлась: "От действия к мысли". И по сути дела, создавая вслед за Д.Б.Элькониным, П.Я.Гальпериным, Л.С.Выготским линию универсальных учебных действий, мы идем по пути от действий к фундаментальному ядру образования. Дать способы культурного мышления — вот что необходимо сделать сегодня в мире, где поток информации безграничен...

Вопрос для самопроверки

- 1. Можно ли утверждать, что уровень сформированности учебной деятельности прямо коррелирует с уровнем развития личности?**

Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина.

Культурно историческая, системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования

...В последнее время в сфере образовательной политики и методологии развития образования рельефно обозначился переход от парадигмы знаний, умений, навыков к культурно-исторической системно-деятельностной парадигме образования [3]. Этот переход находит свое выражение в таких различных направлениях психолого-педагогической науки и практики, как развивающее обучение (Д. Б. Эльконин, В.В. Давыдов), планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), педагогика развития (Л.В. Занков), психопедагогика «живого знания» (В.П. Зинченко), культурно-историческая смысловая педагогика вариативного развивающего образования (А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов, В.В. Ключко, Е.А. Ямбург), личностно-ориентированное образование (В.Д. Шадриков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская, В.В. Сериков и другие), школа диалога культур (В.С. Библер) и др. [1, 2, 4—17, 20, 21, 23]. За этими направлениями по большому счету выступает школа культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, которую все чаще называют школой культурно-деятельностной психологии. Долгое время идеи этой школы развивались в основном в русле академической науки и имели лишь эпизодическое влияние на сферу образовательной политики. Но, как говорила М.И. Цветаева, «моим стихам как драгоценным винам наступит свой черед». С 1990-х гг. идеи школы Л.С. Выготского властно ворвались в сферу управления образованием и легли в основу инновационного образования в России и во многих других странах мира (например в Финляндии, Голландии, Бразилии, Мексике, Германии, Дании).

В настоящей статье предпринята попытка дальнейшего развития культурно-исторической системно-деятельностной парадигмы как основы

разработки нового поколения стандартов школьного образования.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И НАЦИОНАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗРАБОТКИ СТАНДАРТА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В каждом обществе явно или неявно присутствуют представления об идеальном типе личности (М. Вебер), которые отражают набор ценностных нормативных характеристик, прилагаемых к человеку обществом в определенную историческую эпоху. Эти характеристики идеального типа личности находят свое выражение в ценностных ориентациях образования как ведущего института социализации личности, направленного на формирование соответствующего этим ориентациям репертуара социальных установок, обеспечивающих формирование личности как идеального представителя гражданского общества.

В основе разработки современных стандартов школьного образования лежит представление об образовании как институте социализации личности, вытекающее из основных положений культурно-исторической концепции психического развития школы Л.С. Выготского. В контексте культурно-исторического системно-деятельностного подхода выделяются, во-первых, основные задачи образования как института социализации, во-вторых, набор ценностных нормативных характеристик личности как идеального представителя гражданского общества.

К числу основных задач образования как института социализации относятся следующие:

- приобщение нового поколения детей, подростков и молодежи к ведущим ценностям отечественной и мировой культуры;
- овладение универсальными способами принятия решений в различных социальных и жизненных ситуациях на разных этапах возрастного развития личности;
- уменьшение вероятности рисков социальной дезадаптации и нарушений здоровья подрастающего поколения.

К числу ценностных нормативных характеристик личности, которые проектируются через систему образования, относятся следующие социальные установки:

- формирование гражданской идентичности личности, осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире;
- понимание и уважение ценностей иных культур, мировоззрений и цивилизаций; осознание человеком своей сопричастности к судьбам человечества;
- активное содействие развитию миролюбия и открытого диалога, способствующего укреплению толерантности, солидарности и духовного единства между людьми разных убеждений, национальных культур, религий и государств в современную эпоху;
- готовность сотрудничать с другими людьми, доверие к другим людям, коллективизм;
- уважение других людей как неотъемлемое условие развития

самоуважения человека;

- критическое мышление, чувство собственного достоинства и переживание подлинности своего Я;
- личная идентичность, возможность человека быть самим собой и принимать самостоятельные решения в самых разных социальных, профессиональных и личностных ситуациях;
- принятие ответственности за собственные решения, действия и поступки перед самим собой и другими людьми;
- содействие росту конкурентоспособности и процветанию российского гражданского общества.

В соответствии с заявленными задачами и направлениями базовыми ориентирами при проектировании современных стандартов образования являются:

- выделение описанных выше ценностных установок образования, которые отражают требования к образованию со стороны семьи, общества и государства;
- выделение формирования мотивации к обучению, познанию и творчеству в течение всей жизни и «компетентности к обновлению компетенций» в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху;
- понимание стандартов общего образования как конвенциональных норм (это стандарты, регламентирующие жизненные ситуации в социуме), гарантирующих доступность, качество, эффективность образования и фиксирующих требования к результатам образования, к набору образовательных областей и объему нагрузки на различных уровнях и ступенях образования с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей развития учащихся, к срокам обучения, структуре примерных образовательных программ, процедуре контроля за образовательными достижениями учащихся;
- проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования универсальных действий, обеспечивающих развитие личности и построение картины мира на разных ступенях образования, достижение целей образования и ценностных ориентиров образования как института социализации подрастающих поколений в информационную эпоху.

Обращение к разработке программы развития универсальных учебных действий в системе общего образования отвечает новым социальным запросам, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному обществу, основанному на знаниях. Процессы глобализации, информатизации, ускорение внедрения новых научных открытий, быстрое обновление знаний и появление новых профессий выдвигают требования повышенной профессиональной мобильности и непрерывного образования. Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся. Эти цели должны обеспечивать такую ключевую сверхзадачу образования, как научить учиться.

Выделение фундаментального ядра общего образования, включающего помимо совокупности наиболее существенных идей науки и культуры,

знакомство с которыми должно входить в образовательный багаж современного выпускника школы, и программу развития универсальных учебных действий, позволяет реализовать основные требования общества к образовательной системе.

- В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной и новой задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий (УУД) как собственно психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности УУД, обеспечивающих умение учиться, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, так как они порождаются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Качество усвоения знаний определяется многообразием универсальных действий.

Концепция УУД рассматривает компетентность как «знание в действии» (А. Г. Асмолов). Эта концепция учитывает опыт реализации компетентностного подхода, в частности его правомерный акцент на таких компонентах «знания в действии», как способность применять на практике полученные знания и навыки, а также мотивация к эффективным действиям [18], [21], [22].

Таким образом, программа развития УУД основывается на положениях культурно-исторического системно-деятельностного подхода, интегрирующего достижения педагогической науки и практики, в том числе компетентностный подход и подход, основанный на знаниях, умениях и навыках (так называемых ЗУНах).

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УУД И СПОСОБЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность действий учащегося, обеспечивающих социальную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса, культурную идентичность и толерантность.

Функции УУД состоят:

- 1) в обеспечении возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

2) в создании условий для развития личности и ее самореализации в системе непрерывного образования, формирования «компетентности к обновлению компетенций» (Я.И. Кузьминов), толерантных установок личности, обеспечивающих ее жизнь в пол и культурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности;

3) в обеспечении успешного усвоения знаний, умений и навыков, формировании картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

УУД выделяются на основе анализа характеристик учебной деятельности и процесса усвоения, а именно, в соответствии (1) со структурными компонентами целенаправленной учебной деятельности, (2) с этапами процесса усвоения, (3) с формой реализации учебной деятельности — в совместной деятельности и учебном сотрудничестве с учителем и сверстниками или самостоятельно.

Среди основных видов УУД можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный. Представим названные блоки УУД более подробно.

Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида действий:

- личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
- действие смыслообразования, т.е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него;
- действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания, обеспечивающее личностный моральный выбор на основе социальных и личностных ценностей.

Регулятивные УУД обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности. К ним относятся следующие:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;
- планирование — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений от него;
- коррекция — внесение необходимых дополнений и корректив в план и

способ действия в случае расхождения ожидаемого результата действия и его реального продукта;

- оценка — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, оценивание качества и уровня усвоения;

- волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию — к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем.

К общеучебным УУД относятся:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

- знаково-символические: моделирование — преобразование объекта из чувственной формы в пространственно-графическую или знаково-символическую модель, где выделены существенные характеристики объекта, и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область;

- умение структурировать знания;
- умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной формах;

- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов, относящихся к различным жанрам; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Логические УУД предполагают:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

- синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов;

- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

- подведение под понятия, выведение следствий;

- установление причинно-следственных связей;

- построение логической цепи рассуждений;

- доказательство;

- выдвижение гипотез и их обоснование.

В УУД постановки и решения проблем входят следующие:

- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [18]. Видами коммуникативных действий являются:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение целей, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка действий партнера;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Развитие системы УУД в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих становление психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития указанных УУД — уровень их сформированности, соответствующий нормативной стадии развития и релевантный «высокой норме» развития, и свойства.

Критериями оценки сформированности УУД у учащихся выступают, во-первых, соответствие возрастнo-психологическим нормативным требованиям; во-вторых, соответствие свойств УУД заранее заданным требованиям.

Возрастно-психологические нормативы формулируются для каждого из видов УУД с учетом стадильности их развития.

Свойства действий, подлежащие оценке, включают уровень (форму) выполнения действия, полноту (развернутость), разумность, сознательность (осознанность), обобщенность, критичность и освоенность [7].

УСЛОВИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ РАЗВИТИЕ УУД

Психолого-педагогические условия формирования личности в соответствии современными ценностями образования очерчены рамками культурно-исторической и системно-деятельностной концепциями.

Формирование УУД в образовательном процессе определяется тремя следующими взаимодополняющими положениями.

1. Формирование УУД как цель образовательного процесса определяет его содержание и организацию.

2. Формирование УУД происходит в контексте усвоения разных предметных дисциплин.

3. УУД, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности усвоение знаний и умений, формирование образа мира и основных видов компетентности учащегося, в том числе социальной и личностной.

Представление о функциях, содержании и видах УУД должно быть положено в основу построения целостного учебно-воспитательного процесса. Отбор и структурирование содержания образования, выбор методов, определение форм обучения — все это должно учитывать цели формирования конкретных видов УУД.

Учащиеся овладевают основными видами УУД (личностными, регулятивными, познавательными и коммуникативными) в процессе изучения разных учебных предметов. Безусловно, каждый учебный предмет раскрывает различные возможности для формирования УУД, определяемые, в первую очередь, его функцией и предметным содержанием.

Существенное место в преподавании школьных дисциплин должны занять и так называемые метапредметные (т.е. «надпредметные», или метапознавательные) УУД. Они направлены на анализ и управление учащимися своей познавательной деятельностью — будь то ценностно-моральный выбор в решении моральной дилеммы, определение стратегии решения математической задачи, запоминание фактического материала по истории или планирование совместного с другими учащимися лабораторного эксперимента по физике или химии.

Овладение УУД в конечном счете ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, овладевать умениями и компетентностями, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т.е. умение учиться. Данная способность обеспечивается тем, что УУД — это обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

Таким образом, достижение «умения учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: 1) познавательные и учебные мотивы, 2) учебную цель, 3) учебную задачу, 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка) [23]. «Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Формирование УУД, обеспечивающих решение задач общекультурного,

ценностно-личностного, познавательного развития учащихся, реализуется в рамках целостного образовательного процесса в ходе изучения системы учебных предметов и дисциплин, в метапредметной деятельности, организации форм учебного сотрудничества и решения важных задач жизнедеятельности учащихся. Такие УУД делают возможным переход от осуществляемой совместно и под руководством педагога учебной деятельности к деятельности самообразования и самовоспитания.

Построение содержания учебных предметов и образования с ориентацией на сущностные знания в определенных предметных областях, а также выделение качественных показателей сформированности УУД применительно к ценностно-личностному и познавательному развитию являются существенными условиями их формирования.

К настоящему времени в практике школьного обучения работа по развитию УУД как психологической составляющей образовательного процесса осуществляется стихийным образом. Лишь незначительное число педагогов-новаторов, реализующих прогрессивные технологии образования и разделяющих тезис о приоритетности личностного развития учащегося как цели образовательного процесса, пытаются реализовать требование формирования УУД. Стихийный характер развития УУД находит отражение в острых проблемах школьного обучения — в низком уровне учебной мотивации и познавательной инициативы учащихся, а также способности учащихся регулировать учебную и познавательную деятельность, в недостаточной сформированности общепознавательных и логических действий и как следствие — в школьной дезадаптации, росте девиантного поведения. Альтернативой сложившемуся положению должно стать целенаправленное планомерное формирование УУД с заранее заданными свойствами, такими как осознанность, разумность, высокий уровень обобщения и готовность применения в различных предметных областях, критичность, освоенность.

Общими рекомендациями по формированию УУД в ходе образовательного процесса являются следующие.

1. Необходимость выделения цели формирования УУД, четкого выделения их функций в образовательном процессе, их содержания и требуемых свойств в соотношении с обусловленными возрастом психологическими особенностями учащихся.

2. Определение ориентировочной основы каждого УУД, обеспечивающей его успешное выполнение, и организация ориентировки учащихся в его выполнении.

3. Поэтапная отработка универсальных УУД, обеспечивающая переход, во-первых, от выполнения действия с опорой на материальные средства к умственной форме выполнения действия и, во-вторых, от совместного выполнения действия с учителем или сверстниками к самостоятельному выполнению, основанному на саморегуляции.

4. Определение связи каждого УУД с предметной дисциплиной. Выделение предметных дисциплин, наиболее адекватных (благоприятных) для формирования конкретных видов УУД и создающих для них зону ближайшего

развития. Определение конкретной формы УУД применительно к предметной дисциплине, описание свойств действия. Разработка системы задач, включающих предметно-специальные, общелогические и психологические типы (П.Я.Гальперин), решение которых обеспечит формирование заданных свойств УУД.

5. Разработка системы рекомендаций разработчикам и авторам учебников и учебных пособий по школьным предметам с целью обеспечить формирование конкретных видов и форм УУД в данной предметной дисциплине. Включение в качестве критерия экспертной оценки учебника и учебного пособия наличия рекомендаций и учебных заданий, направленных на формирование УУД.

6. Разработка учебно-методических пособий, адресованных учителям, с целью обеспечения формирования УУД. В случае необходимости — проведение специальной психолого-педагогической подготовки в рамках существующих форм обучения студентов педвузов и повышения квалификации специалистов.

Вопросы для самопроверки:

1. Как бы вы определили основные задачи образования как института социализации?
2. Дайте определение понятия «универсальные учебные действия».
3. В чем состоит необходимость целенаправленного формирования и развития универсальных учебных действий?

В.В. Давыдов

Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования)

...Как показывают специальные психолого-педагогические исследования, желание и умение учиться с большим трудом возникают и формируются в процессе обучения младших школьников общекультурным умениям на основе утилитарно-эмпирических знаний. Иными словами, традиционная начальная школа не может дать многим своим выпускникам подготовки к дальнейшему учению (с этим связаны большие трудности обучения многих детей в неполной средней школе)...

На наш взгляд, традиционное российское начальное образование, если исходить из современных мерок, нельзя назвать сколь-нибудь гуманным, поскольку оно не раскрывает у многих детей подлинные возможности их развития, возможности формирования их учебных умений. Подлинно гуманным начальное образование станет только тогда, когда оно приобретет действительно развивающий характер.

Общая негуманная направленность этого образования подтверждается еще одним важным обстоятельством: традиционная педагогика начального образования долгие годы рассматривала ребенка в качестве объекта учебно-воспитательных воздействий, благодаря которым он усваивает утилитарно-эмпирические знания. Основным методом такого обучения является

информационно-рецепторный (или репродуктивный) метод [18, с.99], который не учитывает учебно-деятельностной основы усвоения знаний и умений, а, следовательно, фактически игнорирует субъекта процесса учения. При таком теоретическом истолковании начального обучения главным его моментом становится накопление ребенком утилитарно-эмпирических знаний и умений, а развитие его воображения, мышления, сознания и личности отступает на задний план (этот факт как раз и был обнаружен нашими учеными; см. выше).

Таким образом, по-нашему мнению, гуманизация начального образования состоит в следующем:

1. младший школьник должен быть субъектом собственной деятельности,
2. содержание и методы начального образования должны обеспечивать существенное психическое развитие младшего школьника, формирование у него таких учебных умений, которые позволяют без особых трудностей продолжить свое образование.

В настоящее время на волне инновационного движения российское начальное образование постепенно приобретает развивающий характер. Это радующее начало его гуманизации, но путь до ее настоящей реализации долгий. Чтобы облегчить прохождение этого пути, следует создавать ему научное обеспечение. Это означает использование развернутых теорий, разрабатывающих проблемы связи обучения и развития детей. При этом, конечно, нужно опираться на теории, в основе которых лежат понятия деятельности и ее субъекта.

Именно такие теории длительное время разрабатывает на основе экспериментальных исследований большой научно-практический коллектив, созданный в конце 50-х годов проф. Д.Б. Элькониным и ныне руководимый нами. Перечислим уже сделанное – это теория периодизации психического развития в детском возрасте, теория двух типов обобщения и мышления, теория учебной деятельности и ее субъекта, теория развивающего обучения, теория построения соответствующих учебников и методических пособий. Все эти теории взаимосвязаны, хотя каждая из них имеет, естественно, свои особенности...

Изложим предельно кратко главные положения перечисленных выше теорий, которые уже в ближайшие годы могут стать основанием создания целостной системы развивающего начального образования и которые, вместе с тем, конкретизируют проблематику его гуманизации.

1. Теория периодизаций. Опираясь на работы своих научных учителей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, проф. Д.Б. Эльконин разработал оригинальную теорию периодизации психического развития в детском, возрасте. Согласно этой теории, в каждом возрастном периоде ребенок осуществляет много видов деятельности, способствующих его психическому развитию. Однако лишь один вид деятельности оказывает решающее и определяющее влияние на это развитие – эта деятельность называется ведущей (или главной). Для младшего школьного возраста ведущей является

учебная деятельность. При ее развернутом и систематическом осуществлении младший школьник усваивает теоретические знания – вместе с тем у него возникают и развиваются такие основные психические новообразования младшего школьного возраста, как произвольность поведения и отвлеченное рассуждающее мышление, делающее восприятие думающим, а память мыслящей [34, с.56]. При изучении проблем мышления мы «отвлеченное и рассуждающее» мышление стали называть теоретическим мышлением (в отличии от эмпирического).

Поэтому можно сказать так: ведущей деятельностью младшего школьного возраста является учебная деятельность, а основными психическими новообразованиями – теоретическое мышление и произвольность поведения. Вместе с тем, эта деятельность, конечно, существенно развивает личность детей, их потребности и мотивы.

2. Теория двух типов обобщения и мышления. В традиционной педагогике и психологии начального образования большое внимание правомерно уделяется умственному развитию детей. Однако, при этом «ум» (мышление) чаще всего рассматривается в его нерасчлененном виде, без выделения в нем разных типов. Вместе с тем, философия и логика уже давно различают в мышлении два разных его типа – эмпирическое и теоретическое мышление [6].

Эмпирическое мышление направлено на группировку предметов, на их классификацию. В основе этого мышления лежит эмпирическое (или формальное) обобщение, позволяющее человеку путем сравнения предметов обнаруживать в них нечто сходное, одинаковое, общее, а затем, обозначая это общее словом, отделять (абстрагировать) его от других свойств предметов, создавая тем самым эмпирическое понятие. Такое понятие словесно фиксирует группу в чем-то сходных, одинаковых предметов, выделяя в них общие свойства. Используя эмпирические понятия, человек может строить классификацию различных предметов, а затем, сталкиваясь в жизни с каким-либо отдельным предметом, «узнавать» его в качестве сходного (или общего) с другими предметами, имеющими одно и то же словесное обозначение. Эмпирические обобщения и понятия, а также осуществляющееся на их основе мышление играют в жизни людей большую роль, позволяя упорядочивать окружающий предметный мир и хорошо ориентироваться в нем.

В основе теоретического мышления лежит теоретическое (или содержательное) обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее отношение. Выделение и фиксация этого отношения – это содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек может затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее отношения. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной

системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее существенного, всеобщего отношения.

Как видим, цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны. И вместе с тем, решая разные задачи, эти два типа мышления в жизни человека как бы дополняют друг друга. Однако длительное время педагоги и психологи полагали, что для младших школьников характерно лишь эмпирическое (или наглядно-образное, конкретное мышление). Исходя из этого, преподавание в начальных классах было направлено на формирование у младших школьников эмпирических понятий (или знаний). Но эмпирические и теоретические знания отличаются друг от друга. Приведем краткий перечень их отличий.

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые общие свойства. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений.
2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.
3. Эмпирические знания, в основе которых лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические знания, возникающие на основе мысленного преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.
4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.
5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Конкретизация теоретических знаний состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.
6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания прежде всего выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности, средствами естественного и искусственного языка. Эмпирические представления и понятия возникают у детей в раннем дошкольном возрасте, поскольку

соответствуют их потребности в упорядочении жизненных впечатлений. Дошкольная игра расширяет круг этих понятий. Традиционная начальная школа культивирует у младших школьников эмпирическое мышление/обеспечивая усвоение ими большого количества эмпирических знаний (понятий). Теоретическое мышление начинает формироваться у детей лишь тогда, когда они в начальных классах усваивают в процессе учебной деятельности теоретические знания. К сожалению, эта деятельность в обычных классах представлена очень мало.

3. Теория учебной деятельности и ее субъекта ...Прежде всего, в этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. Философия и психология показывают, что деятельность человека всегда связана с творческим преобразованием действительности. Усвоение школьником тех или иных знаний в форме учебной деятельности начинается с творческого преобразования усваиваемого им материала.

Своеобразие учебной деятельности состоит в том, что в процессе ее осуществления школьник усваивает теоретические знания. Их содержанием является происхождение, становление и развитие какого-либо предмета.

Если же мы наблюдаем в школе усвоение ребенком таких знаний, которые уже заранее четко сформулированы и даются ему учителем в «готовом виде» и в содержании которых отсутствуют моменты происхождения и развития изучаемого предмета, то можно твердо сказать, что в данном случае ребенок учебной деятельности не выполняет. При этом он усваивает с помощью иллюстраций и объяснений, предлагаемых учителем, те или иные эмпирические знания. К сожалению, в обычной школе дети чаще всего усваивают именно такие знания. Поэтому полноценной учебной деятельностью в обычной школе обладает сравнительно небольшое количество детей.

Учебная деятельность состоит из таких компонентов, как учебные потребности, мотивы, задачи, действия и операции. У детей, приходящих в первый класс, целостной ее структуры еще, конечно, нет. Она формируется у некоторой части детей в течение нескольких лет школьной жизни, особенно интенсивно – в начальных классах. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других видов детской деятельности. Ее выполнение младшими школьниками определяет у них формирование главных психических новообразований и прежде всего – основ теоретического мышления, нацеленного на раскрытие закономерностей развития предметов.

Чтобы у младших школьников (а затем и у школьников более старших классов) формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи. Главная особенность учебной задачи состоит в том, что при ее решении школьник ищет и находит общий

способ (или принцип) подхода ко многим частным задачам определенного класса, которые в последующем решаются школьником как бы «с хода» и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы учебных действий. Первым из них является действие принятия учебной задачи, вторым – преобразование ситуации, входящей в такую задачу. Эти действия нацелены на поиск такого генетически исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит всеобщей основой последующего решения всего многообразия частных задач. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают процесс решения учебной задачи.

Сказанное позволяет сделать выводы, существенные для теории учебной деятельности. Во-первых, усвоение школьниками теоретических знаний и соответствующих им умений и навыков происходит при решении учебных задач. Во-вторых, решение таких задач позволяет школьникам усваивать нечто общее еще до усвоения его частных проявлений. В-третьих, главным методом школьного обучения должен стать метод введения детей в ситуацию учебных задач и организации учебных действий, короче – метод решения школьниками учебных задач.

Носителем учебной деятельности является ее субъект, именно ему принадлежат ее содержание и структура. Младший школьник как субъект выполняет собственную учебную деятельность вместе с другими детьми и с помощью учителя.

Развитие субъекта учебной деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда младший школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя в процессе осуществления учебной деятельности. Чтобы изменять и совершенствовать самого себя, ребенок должен, во-первых, знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, во-вторых, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать (отметим, что рефлексия является одним из компонентов теоретического мышления, формирующегося в учебной деятельности).

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, мотивов учебных действий способствует формированию у него желания учиться.

Овладение учебными действиями, с помощью которых решаются соответствующие задачи, формирует у ребенка умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризует младшего школьника как субъекта учебной деятельности, обладающего вместе с тем такими важными личными качествами, как самостоятельность, инициативность, ответственность и т.д.

Необходимо отметить, что первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, т.е. поддерживают друг

друга в принятии и решении учебной задачи и вместе с тем проводят диалоги и развернутые дискуссии по вопросам выбора лучших действий, лучшего пути решения. Иными словами, на первых этапах формирования учебной деятельности она выполняется коллективным субъектом. Но постепенно эту деятельность начинает самостоятельно осуществлять каждый ребенок, становящийся индивидуальным ее субъектом (см.[93, [33] и др.).

Формирование индивидуального субъекта учебной деятельности является ближайшей и прямой предпосылкой воспитания личности младшего школьника. Именно в этот возрастной период у ребенка формируется личность рефлексирующего субъекта, способного к более развитым видам творчества, чем дошкольник. Это творчество обнаруживается в сфере научного знания, а также в сфере изящной словесности, изобразительного искусства, музыки, художественного труда, в сфере нравственных отношений людей. Развернутая учебная деятельность, инициативно выполняемая ее субъектом, служит основанием хорошей восприимчивости младшего школьника к содержанию научных понятий, художественных образов нравственных и религиозных ценностей и правовых норм. Все они необходимы при организации соответствующих видов воспитания, без осуществления которых невозможен процесс полноценного развития личности и индивидуальности ребенка младшего школьного возраста.

4. Теория развивающего обучения. Как показывают психолого-педагогические наблюдения и исследования, в принципе любое обучение в той или иной степени способствует развитию у детей мышления, личности (например, традиционное начальное обучение развивает у младших школьников эмпирическое мышление). Мы же рассматриваем здесь не развивающее обучение «вообще», а только такой его тип, который соотносим с младшим школьным возрастом и нацелен прежде всего на развитие у младших школьников теоретического мышления, на развитие у них творчества как основы личности. Именно этот тип развивающего обучения мы сопоставляем с традиционным типом обучения, который не способствует развитию у школьников таких качеств. На наш взгляд, нельзя рассуждать о развивающем обучении «вообще» – необходимо четко выделять и сопоставлять разные его типы, соотносить с вполне определенными историческими условиями их возникновения и с вполне определенными возрастами человека.

Согласно основным идеям научной школы Л.С. Выготского, всеобщими и необходимыми формами психического развития человека являются его обучение и воспитание [4]. Они могут быть, конечно, как стихийными, так и целенаправленными, но всегда именно благодаря им человек присваивает различные ценности материальной и духовной культуры. Это присвоение осуществляется в процессе собственной деятельности человека, воспроизводящей те способности ранее живущих людей, посредством которых эти ценности сами исторически возникали и развивались [19,с.373,544].

Очень важны те обстоятельства, что, во-первых, процессы обучения и воспитания человека сами протекают внутри его собственной, личной деятельности [5, с.118] и, во-вторых, только на основе формирования у человека конкретных типов и видов деятельности у него возникают и развиваются определенные психические способности.

Иными словами, согласно теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и их последователей, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию тех или иных типов деятельности (например, в дошкольном возрасте – игровой деятельности, а в младшем школьном возрасте – учебной). Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность [34,с.509].

Вот почему, рассматривая развивающее начальное образование, необходимо первоначально специально и тщательно проанализировать содержание и структуру учебной деятельности, с которой неразрывно связано психическое развитие младших школьников. С нашей точки зрения, о развивающем обучении и воспитании можно вести речь только в русле представлений о тех типах ведущей деятельности, которые присущи тем или иным возрастным периодам жизни человека.

Если психическое развитие в принципе может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Действительно, в общетеоретическом плане дело обстоит именно таким образом, и любое обучение и воспитание можно назвать «развивающим». Но все проблемы заключаются в том, что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания, и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям человека. Вместе с тем, необходимо иметь в виду, что некоторые виды обучения и воспитания могут тормозить психическое развитие человека (тогда происходит его регрессия, которая также входит в философское понятие «развития»).

Термин «развивающее обучение» остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий своей реализации по ряду существенных показателей. Перечислим основные такие показатели:

1. каковы главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают, формируются и развиваются в этом возрастном периоде,
2. какова ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований,
3. каковы содержание и способы осуществления этой деятельности (например, осуществляется она стихийно или целенаправленно),
4. каковы ее взаимосвязи с другими видами деятельности,
5. с помощью какой системы методик можно определять уровни развития соответствующих новообразований,

6. каков характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности.

Лишь по мере наполнения конкретным содержанием этих показателей (или хотя бы некоторых из них) исследователь или педагог-практик постепенно переходит к оперированию собственно понятием развивающего обучения применительно к вполне определенному возрастному периоду и применительно к тем реальным средствам обучения детей этого возраста, с помощью которых можно осуществлять организацию их ведущей деятельности, приводящую к развитию необходимого уровня соответствующих психологических новообразований [7], [29a]...

В новой концепции начального образования, в разработке которой нам довелось участвовать, специально выделяется необходимость формирования у современных младших школьников желания и умения учиться, т.е. формирования субъекта учения [17]...

5. Теория построения учебников и методических пособий (эту теорию можно назвать еще теорией построения учебных предметов для начальной школы). Проблемы учебной деятельности и развивающего обучения изучались нашим коллективом в процессе разработки таких учебников и методических пособий, содержание и структура которых находилась бы в соответствии с основными логико-психологическими требованиями этой деятельности [8]. Перечислим такие требования.

1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.
2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, усваиваются учащимися в процессе анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.
3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.
4. Эту связь учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать ее свойства в чистом виде.
5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходную, всеобщую связь изучаемого объекта в системе частных знаний о нем, удерживаемых вместе с тем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от частного к всеобщему и обратно.
6. Учащиеся должны уметь в процессе учения переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

Конкретное содержание каждого учебного предмета соотносится с той формой знания, которую он представляет (поэтому это содержание определяет педагог-предметник). В приведенных выше положениях

выделены некоторые логические, а также психологические аспекты тех основных умений, которые необходимо формировать у школьников при усвоении ими материала того или иного учебного предмета.

Правда, эти умения носят не «предметный», а учебный характер, поскольку они соответствуют тем действиям, посредством которых реализуется учебная деятельность. Но, во-первых, каждый учебный предмет в соответствии со своим содержанием придает учебным умениям свойственную ему конкретную форму, а во-вторых, учебные умения, возникающие на основе соответствующих действий, формируются у школьников в процессе длительного усвоения конкретных «предметных» знаний...

Вопрос для размышления

1. Что делает обучение развивающим?

Зимняя И.А.

Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД — РЕАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последнее десятилетие и особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» [37, с. 34] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [20] происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в образовании...

Предметом данного рассмотрения является теоретико-методологический анализ сущности компетентностного подхода применительно к понятию компетенция/компетентность вообще и социальная компетентность человека, в частности. Проводимый анализ структурируется на базе ответов на целый ряд возникающих в ходе такого рассмотрения вопросов:

- **Первый важный вопрос**, — чем вообще была вызвана необходимость введения компетентностного подхода и как соотносится организация на этой основе образовательного процесса с его традиционной ориентацией на ЗУНы?...;
- **Второй вопрос** относится к тому, тождественны ли понятия «компетенция» и «компетентность» и если нет, то, что их нетождественность означает для определения подхода как компетентностного, и как в этом случае он соотносится с общей целью образования вообще и российского, в частности, т.е. развитием личности обучающегося;

- **Третий вопрос** — каковы основания выделения и разграничения видов компетентностей, в рассматриваемом нами случае — социальных компетентностей и какова их сущностная характеристика;
- **Четвертый вопрос** относится к рассмотрению того, может ли быть один, в данном случае — компетентностный, подход единственной определяющей образование основой его организации.

Отвечая на первый вопрос о том, чем вызвана необходимость аналитического рассмотрения компетентностного подхода, внедряемого в российское образование, отмечу, что она, во-первых, обусловлена общеевропейской, да и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики, и в частности, неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования»...

Во-вторых, необходимость включения компетентностного подхода в систему образования, его соответствующее этому преобразование определяется происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы, как «совокупности убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества» [23, с. 220].

Как отмечается в аналитическом обзоре 2003 года «Реформы образования», «... в условиях глобализации мировой экономики смещают акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений» [33].

Изменение принципа означает и изменение подхода. Здесь зафиксируем исходное для нас содержание понятия «подхода» как определенной позиции, точки зрения, обуславливающей исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (в нашем случае — образования). Подход в словарном толковании В.И. Даля, обозначает «идти под низ чего-то», т.е. находиться в основе чего-то.

Подход, определяется некоей идеей, концепцией, принципом и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях. Так, например, для системного подхода такой смыслоопределяющей его категорией является «система»; для проблемного подхода — «проблема». Соответственно для рассматриваемого нами компетентностного подхода в качестве таких категорий выступают — «компетенция» и «компетентность» в разном их соотношении друг с другом.

В-третьих, необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс обуславливается предписаниями. Так, если ранее возникающие и провозглашаемые теоретически обосновывающиеся, практически внедряемые подходы (например, программирование, алгоритмизирование, проблемный, задачный, контекстный, системный, междисциплинарный и др. подходы) рассматривались и принимались научным и учебно-методическим сообществом, но директивно не фиксировались, то в настоящее время и Совет Европы (Совет Культурной Кооперации), и российская «Концепция модернизации российского

образования до 2010 года» предписывают внедрение компетенции и компетентностного подхода...

И еще один довод можно привести в пользу внедрения компетентностного подхода — это использование термина, понятийное содержание которого может быть достаточно широким, и более того, оно может быть произвольно задано. Как отмечают В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, «компетенция» используется вместо знаний, умения, владения и т.д. [24]...

Закljučая ответ на первый вопрос, сделаем вывод: в силу того, что «... предлагаемый подход к определению ключевых компетентностей соответствует опыту тех стран, в которых в последние десятилетия произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетентностей (а это — практически все развитые страны)» [37, с. 15], необходимость его освоения российской образовательной системой очевидна.

КОМПЕТЕНЦИЯ/КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПОДХОДА

Второй вопрос, возникающий при рассмотрении компетентностного подхода, относится к трактовке самих понятий «компетенция» и «компетентность». Полагаю, что в зависимости от того, как определены эти понятия и их соотношение, может быть понято содержание и самого компетентностного подхода.

Прежде всего, отметим, что есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются. Согласно первому варианту, наиболее эксплицитно представленному в Глоссарии терминов ЕФО (1997) [14], компетенция определяется как:

Способность делать что-либо хорошо или эффективно.

Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу.

Способность выполнять особые трудовые функции.

Там же отмечается, что «... термин **компетентность** используется в тех же значениях. Компетентность обычно употребляется в описательном плане» (выделено — И.З.) [14, с. 63].

В рамках такого отождествления этих понятий (Л.Н. Болотов [7], В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков [24]) авторы подчеркивают именно практическую направленность компетенций — «Компетенция является, таким образом, сферой отношений существующих между знанием и действием в человеческой практике» [24, с. 59], а «Компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования» [7, с. 24]. Эта же позиция неразграничения понятий компетенция/компетентность характерна и для большинства зарубежных исследователей этой проблемы...

Важно отметить, что исследователи и в мире, и в России начинают не только исследовать компетенции, выделяя от 3-х до 37 видов, но и строить обучение, имея в виду ее формирование как конечного результата этого процесса (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская).

Для разных деятельностей исследователи выделяют различные виды компетентности. Например, при разработке уровней владения иностранным языком внутри языковой компетенции/компетентности Совет Европы (1990) выделяет стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную. Существенно подчеркнуть, что в России в этом же 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность впервые рассматривается как интегративное «свойство личности» [21]...

«Понятие компетентности», — согласно разработчикам «Стратегии модернизации содержания общего образования, — «... включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д.» [37, с. 14]. При этом отметим, что компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции. Однако с учетом того, что многие исследователи не разделяют эти понятия, далее в ряде случаев они будут приводиться вместе (компетенция/компетентность).

Заключая рассмотрение ответа на второй поставленный вопрос, относительно соотношения понятий компетенция и компетентность, отмечу, что основанный на компетентности подход (а не на компетенции) характеризуется как усилением собственно прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДОВ И КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА КОМПЕТЕНТНОСТИ

Не менее важен ответ и на третий вопрос — каковы основания для выделения различных видов компетенций/компетентностей, сколько таких компетентностей, какие из них ключевые.

При рассмотрении количественного состава компетентностей прежде всего отметим, что согласно «Глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов...» ЕФО [14], существуют четыре модели (способа) определения компетенций:

- а) основанные на параметрах личности;
- б) основанные на выполнении задач и деятельности;
- в) основанные на выполнении производственной деятельности;
- г) основанные на управлении результатами деятельности...

Основной разработчик компетенций Г. Халаж (G. Halasz) рассматривает их формулирование, как ответ на вызовы, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.). Соответственно В. Хутмахер в своем докладе приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [46, с. 11].

Эти компетенции следующие:¹

«... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение — *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий; компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества.

Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой; способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [46, с. 11]...

Отметим здесь, что в рамках профессиональной компетентности Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова еще в 1990 г. выделяли четыре-пять их видов. Так, профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности. Они суть:

1. «Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинство и недостатков собственной деятельности и личности» [21, с. 90].

В структуре профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова выделяет четыре блока:

- а) «профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

¹ Изложение положений доклада в моем переводе (И.А. Зимняя)

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями» [25].

В более поздней работе А.К. Маркова уже выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные *виды* профессиональной компетентности [27, с. 34, 35].

Анализ литературы, свидетельствуя о развитии СВЕ-подхода, в то же время показывает, что в настоящее время образование столкнулось не только с достаточной трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения содержания понятия ключевых компетенций, но и самих оснований их разграничения, классификации.

Об этом свидетельствует, например, приводимое А.В. Хуторским наименование основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция или компетенция личностного совершенствования [41, 42]. Каждая из них, в свою очередь, представляет набор не менее значимых компетенций/компетентностей, соотносимых с основными сферами деятельности человека, выделенными разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования». Ими предлагаются наиболее общие основания разграничения компетентностей — по сферам [37]. Они полагают, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены: **«компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности**, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных; **компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности** (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя); **компетентность в сфере социально-трудовой деятельности** (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации); **компетентность в бытовой сфере** (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.); **компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности** (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)»...

Отмечая еще раз, что компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях, обозначим, очертим сначала круг этих основных компетенций, имея в виду их дальнейшие проявления как компетентностей. Всего выделяем десять основных компетенций.

Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они суть:
компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа;

знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализация знаний, расширение, приращение накопленных знаний;

компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии: смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы

компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

Компетенции, относящиеся к деятельности человека

компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, Интернет-технологией.

Эти компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся, как отмечалось нами выше, его личностными качествами, свойствами. Соответственно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими, наряду с когнитивными (знанием) и

опытом...

Можно полагать, что разрабатываемая в мире и с 90-х годов в России концепция компетентностного подхода в образовании и направлена на формирование человека, который сможет, характеризуясь социально и личностно позитивной ценностно-смысловой мировоззренческой основой, в то же время адаптироваться к жизненным ситуациям.

При этом необходимо подчеркнуть, что при разработке социальных ключевых компетенций акцент ставится на следующих позициях: компетенции *социального* бытия и взаимодействия человека в социуме рассматриваются в самом широком смысле понятия «социальный».

Профессиональные компетенции входят в понятие «социальные», являясь объектом социально-направленного профессионального обучения и точной квалификативной и количественной оценки;
компетенции в свое понятийное содержание включают знание того, ЧТО и того, КАК, т.е. средства и способы взаимодействия;
социальные компетенции имеют компонентный состав;
социальные компетенции имеют возрастную динамику и возрастную специфику.

Эти позиции трактовки социальных компетенций дополняют их общую характеристику, приводимую авторами «Стратегии модернизации содержания общего образования». Согласно этому документу, социальные ключевые стратегии характеризуются: многофункциональностью; надпредметностью и междисциплинарностью; они требуют значительного интеллектуального развития, абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.; ключевые компетенции многомерны [37, с. 34].

Если вернуться к намеченной нами выше номенклатуре ключевых компетентностей: здоровьесбережения, саморазвития, интеграции знаний, социального взаимодействия, общения, решения задач, предметно-деятельностной, информационно-технологической, то на основе приведенных выше характеристик собственно социальных компетентностей (в узком смысле слова) мы из этих десяти выделяем следующие ключевые социальные компетентности:

компетентность здоровьесбережения как основу бытия человека как социального, а не только биологического существа, где основным является осознание важности здоровья, здорового образа жизни для всей жизнедеятельности человека;

компетентность гражданственности как основу социальной, общественной сущности человека как члена социальной общности, государства;

информационно-технологическая компетентность как способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде;

компетентность социального взаимодействия как способность адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания

климата доверия;

компетентность общения как способность адекватного ситуациям взаимодействия нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при ее порождении и восприятии на родном и неродных языках.

Таким образом, мы выделяем из трех групп десять ключевых компетентностей пять собственно социальных: компетентности здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения, информационно-технологическая.

Соответственно эти пять определенных нами ключевых социальных компетентностей, также как и все другие ключевые компетентности, характеризуются теми же пятью компонентами, а именно:

- а) готовностью к проявлению личностного свойства в деятельности, поведении человека;
- б) знанием средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций;
- в) опытом реализации знаний, умений;
- г) ценностно-смысловым отношением к содержанию компетенции, его личностной значимостью и
- д) эмоционально-волевой регуляцией как способностью адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия регулировать проявления компетентности....

7.103.175.205/materials/.../Библиотека/компетенции/keycomp.doc.

Тема 2.2. Психологические основы воспитания и обучения

Если приоритетной задачей образования является развитие способности личности к самореализации, то обучение и воспитание должно опираться на всестороннее знание личности, ее структуры, закономерностей формирования и развития. По словам С.Л. Рубинштейна личность - комплекс свойств, создающих те внутренние условия, через которые преломляются все внешние воздействия. Это предполагает, что все, что извне воздействует на человека, все, чему его обучают, то, как воспитывают, оказывает то или иное влияние, только через совокупность личностных свойств, своеобразный психологический фильтр, имеющий уникальные, неповторимые характеристики, т.е. внешние причины действуют через внутренние условия.

Представление об этом комплексе личностных свойств, его составе, структуре, динамике развития необходимо тому, кто воспитывает и обучает. Без этого знания невозможно создать такие условия обучения и воспитания, которые способствовали бы развитию личности. Это значит, педагогическое воздействие должно опираться на психологическую теорию личности. Именно поэтому современной педагогической практикой как никогда

востребованы психологические знания о становлении личности и условиях ее гармоничного развития, ее системообразующих свойствах.

В современной психологии проблема личности рассматривается с разных сторон. Изучаются отдельные стороны личности (Бубнова С.С., Дружинин В.Н., Левитов Н.Д., Ковалев А.Г., Мясищев, В.Н., Мерлин В.С., Русалов В.М., Чудновский В.Э., Яницкий М.С.). Создаются целостные модели личности, где предпринимаются попытки раскрыть структуру, функции, условия развития личности (Ананьев Б.Г., Асмолов А. Г., Божович Л.И.). Общим для большинства подходов является представление о личности как системном образовании. "Личность не равна индивиду; это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе, в совокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается... Личность есть системное и поэтому "сверхчувственное" качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами..." (А.Н. Леонтьев).

Личность - системное образование, которое часто описывается как иерархизированное единство психологических структур разного порядка (темперамент, характер, способности, направленность по Ананьеву Б.Г., биопсихические свойства, особенности психических процессов, опыт, направленность по Платонову К.К.), создающих уникальное единство. Представление о личности как сложной целостности, знание отдельных сторон личности и движущих сил ее развития является психологической основой воспитания.

Ведущим компонентом структуры личности, ее системообразующим свойством является направленность – совокупность устойчивых мотивов, интересов, склонностей, убеждений, идеалов, ценностей, где ценностям отводится главная роль. Ценность характеризуется двумя свойствами - значением и личностным смыслом. Значение ценности представляет собой совокупность общественно значимых свойств, функций предмета или идей, которые делают их ценностями в обществе, а личностный смысл ценностей определяется самим человеком (Сержантов В.Ф.).

Ценностные ориентации - это направленность личности на те, или иные ценности (Тугаринов В.П.).

Система ценностных ориентации личности выполняет функции регуляции поведения, связывает в единое целое личность и социальную среду и является многофункциональным психологическим органом (Яницкий М.С.). Одновременно – это форма включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности.

Ценностные ориентации участвуют в регуляции волевых (Надирашвили Ш.А.), мыслительных и познавательных процессов (Тихомирова О. К, Ключко В. Е., Краснорядцев О.М.). Ценностные ориентации направляют и корректируют процесс целеполагания человека (Донцов А.И.). Система ценностных ориентации является, в целом, важнейшим регулятором активности человека, позволяющим соотносить

индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями и нормами социума. Это канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей (Алексеева В.Г.).

Существуют различные классификации ценностей. Интерес представляет подход С.С. Бубновой, согласно которому можно выделить: **ценности-идеалы**, (гуманистические и социальные — уважения, достижений, социальной активности; духовные — познавательные, эстетические); **ценности-свойства**, проявляющиеся в жизнедеятельности и являющиеся свойствами личности (общительность, любознательность, активность, доминантность и т.д.); **ценности-способы поведения**, наиболее характерные средства реализации и закрепления ценностей-свойств.

Формирование ценностных ориентаций связано с социальным опытом личности и является результатом социализации, и, одновременно содержанием процесса социализации. Формирование системы ценностей возможно в совместной деятельности ребенка и взрослого по реализации самих ценностей, т.е. ценностям нельзя обучить, их можно создавать и, тем самым, усваивать. Из «категории знаний» ценности в совместной деятельности ребенка и взрослого превращаются в «категории значимости» (Г. Оллпорт).

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что гармоничное развитие личности предполагает, прежде всего, усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу гуманитарной культуры. Вопрос об организации воспитания как совместной деятельности по реализации ценностей и их сотворчеству, внедрении гуманистических ценностей в образовательный процесс имеет большую значимость (Сластенин И.). Гуманизация образования должна обеспечить сознательный выбор личностью гуманистических ценностей. В этом контексте актуальным представляется определение личности, предложенное И.С. Якиманской: личность — человек как носитель социальных отношений, имеющий устойчивую систему общественно значимых ценностей, определяющих его принадлежность к той или иной социальной группе.

Влияние школы на формирование ценностных ориентаций личности определяется характером образовательной практики, реализуемой в образовательном учреждении, подходом к организации учебного процесса. Выявлено, что различные формы организации обучения по-разному опосредуют процесс формирования ценностной системы, но закономерности и специфика влияния последних на развитие ценностной сферы еще предстоит исследовать (Яницкий М.С.). Вне зависимости от формы организации и содержания учебного процесса важным фактором влияния на процесс формирования системы ценностей учащихся является личность педагога, его ценностно-смысловая сфера. Это значит, что педагог должен обладать компетенцией особого рода, в области мотивов, ценностей, направленности. Она выражается в:

- понимании личности учащегося, воспитанника, присущей ей ценностей,

смыслов, направленности:

- понимании собственной личности, присущих ей ценностей, смыслов, направленности;
- построении новых профессионально-личностных смыслов;
- рефлексии характера педагогического воздействия на личность ребенка, его ценностно-смысловую сферу.

Понимание педагогом особенностей ценностной сферы ребенка, его внутренней модели мира является необходимым условием развития отношений сотрудничества педагога и учащегося.

Ребенок в образовательном учреждении должен иметь возможность проявлять себя как личность и индивидуальность. Это значит, что педагог сегодня должен уметь выявлять индивидуально-психологические особенности учащихся и воспитанников, уметь организовывать учебно-воспитательный процесс, учитывая индивидуальное своеобразие каждого. Б. М. Теплов, известный психолог, специалист по проблеме способностей, утверждал, что нет ничего не жизненной и схоластичнее идеи, что существует только один способ успешного выполнения всякой деятельности, эти способы разнообразны, как разнообразны человеческие способности.

Решение этой задачи – организации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуально-психологических особенностей ребенка требует от педагога особого рода компетентности.

Согласно Н.В. Кузьминой профессиональная компетентность педагога состоит из следующих компетентностей:

- 1) специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- 2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;
- 3) психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения;
- 4) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых;
- 5) рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность.

Рассмотри подробнее содержание трех последних видов компетентности. **Психолого-педагогическая компетентность** предполагает знание возрастной психологии, психологии общения, педагогического взаимодействия; владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу на основе результатов педагогической диагностики; умение пробуждать и развивать у обучаемых устойчивый интерес к выбранной специальности или преподаваемому предмету.

Дифференциально-психологическая компетентность включает умение выявлять личностные особенности, интересы, направленность обучаемых, понимать и учитывать эмоциональное состояние людей; умение грамотно строить взаимоотношения с администрацией, коллегами, учащимися.

Аутопсихологическая компетентность подразумевает способность

анализировать собственную деятельность, адекватно оценивать ее уровень; знание о способах профессионального самосовершенствования; умение видеть причины недостатков в своей работе, и в себе; желание самосовершенствования.

Представления о психологических основах усвоения знания, закономерностях формирования умений и навыков, умение выявлять и учитывать в обучении индивидуальные возрастные особенности ребенка позволяют не только эффективно обучать, но и сохранять физическое и психическое здоровье детей, проектировать образовательный процесс как природосообразный, психологически безопасный, создавать новую школу, где интересно учить и учиться.

Для более подробного знакомства с содержанием темы "Психологические основы воспитания и обучения» ознакомьтесь со статьями:

1. Асмолов А.Г. Психологическая стратегия воспитания личности – альфа и омега социальной компетентности педагога.
2. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учебное пособие для учителей и родителей.
3. Сиротюк А.Л. Дифференцированное обучение школьников с учетом нейропсихологических особенностей.

Асмолов А.Г.

Психологическая стратегия воспитания личности – альфа и омега социальной компетентности педагога

...От того, как понимается личность, какой образ личности складывается в общественном сознании, зависят действия, нацеленные на ее воспитание. Если, как иногда считают, за проявлениями детской жестокости стоят гены, то в помощники к педагогам нужно срочно звать специалистов по «генной инженерии», а психологам и социологам – разводить руками, удрученно говоря, «что выросло, то выросло». Если же личность, по ироническому выражению одного из основателей отечественной психологии Л.С.Выготского, – кожаный мешок с условными рефлексам, то педагогика воспитания сведется к удачному подбору стимулов, на которые будут послушно реагировать ученики. Если же личность – пристрастное активное существо, порождаемое жизнью в обществе, стремящееся к достижению целей и отстаивающее своими делами тот или иной социальный образ жизни, то сутью педагогики становится организация деятельности людей, их сотрудничество в общем деле. Какое же из приведенных представлений о личности завоевало право гражданства в отечественной психологии?

...Искать личность человека под поверхностью кожи или в переживаниях отдельного ребенка столь же безнадежно, как искать природу стоимости денежных знаков в самой бумаге, на которой они отпечатаны. Вы

можете рассмотреть эту бумагу под микроскопом, подвергнуть химическому анализу, и при этом нисколько не приблизитесь к решению вопроса, откуда берется её стоимость. Точно так же, сколько бы вы ни знали о темпераменте ученика, особенностях его нервной системы, его росте или весе, вы не найдете в них ключ к пониманию его личности.

Этот ключ лежит в социальной ситуации развития (Л.С. Выготский), являющейся источником становления личности, или, как их порой называют, «безличными» предпосылками развития личности. Социальные условия жизни, время игры, время учения – все эти предпосылки уже ждут личность при ее появлении на свет, заданы ей обществом. Именно с ними мы имеем дело, обсуждая, например, сложившуюся технологию взаимоотношений ученика и учителя. Здесь нам надо иметь в виду то, что в психологии различают ролевое запрограммированное поведение личности и поведение личности как индивидуальности. С некоторой условностью можно сказать, что роли определяют наружный срез человеческого поведения, его как бы внешний фасад. Благодаря им мы осваиваем опыт культуры. Не стань однажды ролей – и каждый наш шаг окажется проблемой. Социальные роли и установки личности тем и ценны, что освобождают нас от процесса принятия решений в стандартных, ранее встречавшихся ситуациях.

Но вот ситуация незнакомая, а готовых ролей для поведения в ней нет. Тут-то и возникает необходимость выбора, требующая от личности нестандартных решений, т.е. проявлений индивидуальности. Инструкция требует одно, а индивидуальность идет наперекор инструкции, «сознательной» дисциплине, не оправдывает ожиданий. Индивидуальностью трудно управлять. Она постоянно бросает учителю вызов. В ответ появляется стремление уберечь детство от детства, «отредактировать» индивидуальность личности до стереотипов взрослой «прозы жизни». Личностью становятся, приобщаясь к культуре, а индивидуальность отстаивают в борьбе за те или иные общечеловеческие и социальные ценности.

Поэтому-то, если в социальной технологии взаимоотношений учителя и ученика нет места для самостоятельного выбора, то ученик настойчиво ищет точки опоры для своей индивидуальности в сферах деятельности и социальных группах за пределами школы. Получается, что в школе он ведет себя, а за пределами школы – живет.

Так где же существует индивидуальность личности, в каком она обитает пространстве? А.Н.Леонтьев, говоря о личности в ее коперниканском понимании, писал, что я нахожу свое «я» не в себе самом (его во мне видят другие), а во вне меня существующем – в собеседнике, в любимом, в природе, в системе. Еще в более парадоксальной форме место обитания личности обозначается в исследованиях А.В. и В.А. Петровских. Они утверждают: под поверхностью кожи искать свое «я» бесполезно. Личность проявляется через вклады в других людей, через те изменения в жизни других людей, которые мы производим своими действиями, поступками и деяниями.

Нередко услышав подобные рассуждения психологов, учитель спешит отмахнуться от них: «Придумывают невесть что в своих лабораториях, а мне работать нужно». Однако в том случае, когда речь идет о стратегии воспитания, то, казалось бы, странный вопрос о месте обитания сущности личности приобретает сугубо практическую направленность. Ведь если согласиться с устойчиво бытующим мнением, что личность обитает внутри отдельного человека, а все поступки ребенка жестко выводятся из его собственной биографии, то и процесс воспитания будет строиться, попросту говоря, в лоб: «Ты не должен. Ты не имеешь права. Ты не можешь так поступать. Скажи мне, кто твои родители, и я скажу тебе, кто ты». Грустные последствия сведения сути личности к ее индивидуальным знаниям и переживаниям трудно переоценить. Одним из последствий такого понимания является подмена в школе воспитания обучением, иллюзия о том, что воспитать – значит объяснить.

Как воспитать личность?

Из-за этой иллюзии в школе господствует чисто словесное воспитание. При этом не учитывается, что даже самые правильные слова и призывы не могут научить совести, что нечестность рождается не из-за незнания и знанием ее не перекроишь. Нельзя ввести в школьное расписание наряду с уроками математики уроки доброты и мужества. Существующая социальная технология обучения привела к растворению воспитания в обучении, а представление о личности как сумме индивидуальных знаний и переживаний – к превращению воспитания в потоки объяснений и нравоучений. Об исчезновении воспитания в школе начинают говорить в последнее время некоторые писатели и политики. Но выход из создавшейся ситуации они ищут, опять же исходя из подкожного понимания человеческого «я». Совесть, доброта, честность – все эти, по их мнению, свойства даны человеку чуть ли не от рождения. Не трогайте их, не мешайте их росту – и они в конце концов расцветут. Если бы действительно было так, то оставалось бы уповать на гены «добра» и «совести», а стратегией процесса воспитания стала бы бережливая стратегия невмешательства. Крайности, как известно, сходятся. И педагогика, подменившая воспитание обучением, и критикующая эту педагогику публицистика, призывающая не мешать прорастанию зерен совести в душе ребенка, замыкают мир человека в натуре, его индивидуальном сознании, и в итоге... теряют личность...

От организации совместных действий – к развитию ценностных установок личности

Подмена воспитания личности обучением, дел и поступков словами и увещеваниями – вот далеко не полный перечень последствий сведения личности к натуре человека, а тем самым как бы к вещи среди вещей. Иной взгляд на воспитание вытекает из представлений о социально-деятельной природе личности, обретающей свое «я» в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с людьми.

Убеждения, совесть, честь – все это смысловые установки личности, которые формируются в совместной деятельности, в делах и поступках, а не достаются в наследство от родителей и не передаются посредством самых

правильных слов. «Смыслу не учат. Смысл воспитывается», – любил повторять А.Н.Леонтьев, стремясь донести кардинальное различие между обучением и воспитанием личности.

В каком же направлении нам вести поиск действенных воспитательных приемов? Согласитесь, что эти приемы зависят от искусства учителя и классного руководителя, которое никогда не заменит никакая наука, в том числе и психология личности. Но эти приемы тогда действенны, когда за ними принципы, которые буквально выстраданы наукой и практикой.

Думается, что надо, прежде всего, обратить внимание на такой принцип, как включение ученика в значимую для него деятельность. В нем сфокусирована идея, вытекающая из социально-деятельного понимания природы личности. Эта идея, по сути, была положена в основу воспитательной практики таких выдающихся педагогов, как А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинский. Яркий пример того, что включение личности в значимую для нее деятельность дает свои ощутимые плоды там, где не срабатывает обращенная к индивидуальному сознанию риторика, приводит А.С.Макаренко в «Педагогической поэме». Он рассказывает о том, с какой убийственной иронией воспитанники выслушали его страстную речь о необходимости резкой перемены их образа жизни. Позднее, вспоминая об этом печальном опыте, А.С.Макаренко писал: «Не столько моральные убеждения и гнев, сколько <...> интересная и настоящая деловая борьба дала первые ростки хорошего коллективного тона». Только в делах, в борьбе произошло у воспитанников изменение их личностных смыслов, поменялось отношение к жизни. Деловая борьба, совместная деятельность сыграли решающую роль там, где оказались бессильны уговоры и убеждения.

Вероятно, что сейчас для подростков, в том числе и участников неформальных объединений, в первую очередь необходима разработка всевозможных форм и видов значимой деятельности. Какой? Да любой! Лишь бы каждый из подростков чувствовал, что в ней он нужен и конкретным людям, и обществу. Именно он как неповторимая индивидуальность... При этом можно использовать приемлемые формы деятельности, уже ставшие для определенных групп подростков своеобразным рупором индивидуальности, наполнив их необходимым содержанием.

Давайте задумаемся и о том, как важен принцип демонстрации последствий поступка личности для референтной группы, т.е. группы, на нормы, ценности и мнения которой ученик ориентируется в своем поведении. Ученик должен убедиться, к каким последствиям приведет его поступок социальную группу, мнением которой он дорожит. Личность живет в других людях. Поэтому-то не эгоцентрическое увещевание в стиле «какая беда лично с тобой случится, если ты так-то поступишь...» или «какая радость лично тебя ждет, если ты нечто совершишь...», а действенная демонстрация следующих за поступком бед и радостей для референтной группы влечет за собой преобразование смысловых установок и ориентации личности.

Немалые возможности для перестройки мотивов поведения содержит в себе принцип смены социальной позиции ученика. Бывает, что обстоятельства судьбы обрекают его на социальную позицию вечного неудачника, неуспевающего, аутсайдера в классе. Но верно ли, что нужно на примере такого отстающего ученика показывать всему классу то, каким не надо быть? Ведь мы тогда закрепим позицию неудачника, а вместе с ней и растущий комплекс неполноценности. В таких случаях любые нравоучения, вызовы на педсовет возымеют скорее негативный, чем позитивный эффект. До тех пор пока не будет изменена социальная позиция ученика в группе, пока его не вернет в жизнь класса новая социальная роль, он будет искать самоутверждения вне школы. Гонимый в школе он нередко становится «жестким» лидером компаний сверстников на улице.

Смена социальной позиции и есть тот рычаг, с помощью которого осуществляется переделка стремлений и мотивов личности. Вот и попробуем в технологию воспитательного процесса заложить условия, предоставляющие ученику возможность совершать выбор разных социальных позиций, свободный переход от одной деятельности к другой. В нашей школе каким-то нелепым образом произошла потеря уникального источника смен социальной позиции – детской игры. Ее почему-то жестко прикрепили к дошкольному возрасту. Между тем именно в игре ребенок овладевает искусством вставать на позицию другого человека, видеть мир глазами другого, осуществлять победу над собственным эгоизмом...

Понимание мысли собеседника без знания мотивов собеседника, нередко говорил Л.С.Выготский, всегда представляет собой неполное понимание. Точно так же воспитание личности без понимания ведущих ее мотивов будет неполным, ущербным воспитанием. В связи с этим и любая воспитательная система должна хоть в какой-то степени дать ответ на вопрос, какова ведущая мотивация у того или иного поколения подрастающей молодежи.

В период социальных перемен у общества обостряется особое чувство – чувство ценности человеческой личности. В самом нашем образе жизни как идеал задана ценность «быть личностью». Именно эта ценность и приводит к резкому усилению у молодежи мотивации во что бы то ни стало быть личностью. Образовавшийся в годы застоя дефицит духовности, атрофия нравственного выбора породили, с одной стороны, страх взрослости, бегство от выбора, социальный инфантилизм, а с другой – жадное стремление добиться самыми различными средствами подтверждения своей индивидуальности. В этой ситуации ценность «быть личностью» порой приводит к возникновению особого феномена – «игры в личность». Случается, что эту игру принимают за нечто подлинное, легкость в выборе решения – за дерзость, категоричность и безапелляционность – за убежденность, всеядность – за разносторонность и многогранность интересов личности или интересов стремящейся обратить на себя внимание молодежной группы. Рано или поздно подделка под личность распознается. Уж очень по своей психологической природе отличаются, как старательно их

ни маскируй, расхожие интересы, выбранные под влиянием стремления быть не таким, как все, от интересов индивидуальности, отважившейся сделать личный выбор.

Ценность «быть личностью» тогда приводит к возникновению у человека подлинных мотивов, когда ее мотивация с потребления, в том числе и интеллектуального, смещается на созидание, на не знающее границ творчество. Тогда-то ценность «быть личностью» возвышает человека до истинно человеческого, соединяет его жизнь с жизнью людей, а не обособливает человека от общества. Ведущая смыслообразующая мотивация «быть личностью» пронизывает всю человеческую жизнь. Если мы не учитываем этой мотивации, то начинаем, например, интерпретировать профессиональный выбор ученика как подгонку личности под профессию. Индивидуальность же даже по профессиональному признаку не удастся вместить в узкие рамки профессий.

Спросите, кем был по профессии Владимир Иванович Вернадский. Геохимиком, физиком, философом? Он был личностью, а индивидуальность личности всегда шире своей профессии. Жизнь таких людей, как Вернадский, – пример того, что индивидуальность никогда не ставит перед собой цели быть счастливой или быть личностью. Мудрая стратегия формирования личности в том, наверное, и состоит, чтобы никогда не ставить перед собой и своими учениками цели быть личностью, а ставить реальные социально и личностно значимые задачи и разрешать их. Чем бы тогда ни занимался человек, он везде оставит социально значимый след, всюду проявит себя как личность.

http://old.firo.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=440&Itemid=71

Вопрос для размышления

1. Как Вы понимаете утверждение А.Н. Леонтьева «Смыслу не учат. Смысл воспитывается»?

Степанов В.Г.

Психология трудных школьников: Учебное пособие для учителей и родителей

Воспитательные воздействия влияют на ученика не прямо. Выдающийся советский психолог С. Л. Рубинштейн показал, что внешние причины действуют через внутренние условия. Под последними он понимал личность человека. Мы уже употребляли это понятие выше. Но сейчас есть смысл привести его определение. Личность — это человек с его социально обусловленными и индивидуально выраженными качествами и особенностями (характером, способностями, своеобразием познавательной и

эмоционально-волевой сфер). Через личность, через ее опыт, через сложившиеся в опыте свойства личности происходит, действительно, преломление воспитательных воздействий. Ведь далеко не всегда ответная деятельность ученика определяется непосредственными действиями воспитателя по отношению к нему. Так, одинаковая форма требовательного поведения учителя по отношению к учащимся класса может вызывать у большинства из них положительные ответные реакции, а у некоторых — отрицательные, даже агрессивные. Это может быть связано с тем, в частности, что в семье они росли в условиях жесткой требовательности, целесообразность которой ими не принималась. Она вызывала у них протест. Поэтому с такими детьми целесообразно вести себя мягче, обходительнее, чем с другими.

Сказанное определяет необходимость индивидуального подхода учителя к воспитаннику. Что это означает? Индивидуальный подход — важный принцип психологии и педагогики, согласно которому в учебно-воспитательной работе с учащимися производится учет индивидуальных особенностей каждого ученика и своеобразия прошлого жизненного опыта (биографии).

Сущность индивидуального подхода в воспитании — в конкретизации общих целей воспитания в соответствии с индивидуальными качествами учащегося. Индивидуальный подход обеспечивает своеобразие в развитии личности ребенка, создает благоприятные возможности для формирования всех его способностей, делает эффективным педагогическое воздействие на него.

В чем психологические основы индивидуального подхода в воспитании? Он предполагает знание индивидуальных черт ученика; учет специфических условий, повлиявших на появление какой-либо особенности личности; знание мотивов действия воспитанника; чуткость и такт воспитателя по отношению к учащимся; умение предвидеть последствия педагогического воздействия.

Нельзя не согласиться с Е. С. Рабунским, что успешность индивидуального подхода «непосредственно зависит от конкретизации ближайших задач воспитывающего и развивающего обучения данных учеников в данном классе, от умений организации учебного материала, от гибкости методики развивающего обучения, от уровня воспитанности, образованности и педагогического мастерства учителей». Говоря об индивидуальном подходе, следует отличать от него понятия: «индивидуализация обучения и воспитания», «дифференцированный подход», «дифференцированное образование», «дифференцированное обучение».

Мы разделяем ту точку зрения, на термин «индивидуализация обучения и воспитания», когда под ней понимается особая организация учебно-

воспитательного процесса в школьном классе (группе), направленная на осуществление требований индивидуального подхода. Иногда содержание этого понятия раскрывается как принятие во внимание индивидуальных особенностей учителя, как формирование индивидуального стиля деятельности педагога.

«Дифференцированный подход в обучении» — дидактическое положение, предлагающее деление класса на группы учащихся на основе, например, интересов, успеваемости и пр. Дифференцированный подход является необходимым условием успешной реализации индивидуального подхода, требующего активного внимания к личности каждого ученика. «Дифференциация обучения» означает реализацию дифференцированного подхода...

Следует сказать и о взаимосвязи терминов «индивидуальный подход» и «педагогический такт». И. В. Страхов выделяет основные признаки педагогического такта: естественность, простота обращения без фамильярности, искренность тона, лишенная всякой фальши; доверие к школьнику без попустительства; просьба без упрощения; советы и рекомендации без навязчивости; требования и внушения без подавления самостоятельности воспитанника; серьезность тона без натянутости в отношениях; ирония и юмор, лишенные унижающей насмешливости; требовательность без мелкой придирчивости; деловитость в отношениях без раздражительности, холодности и сухости; твердость и последовательность в осуществлении воспитательных воздействий без необоснованной отмены требования; развитие самостоятельности без мелочной опеки; быстрота и своевременность воспитательного воздействия без поспешности и опрометчивых решений; внимательность к ученику без подчеркивания своего контроля, спокойная сосредоточенность и уравновешенность в общении, исключая безразличие и излишнюю возбудимость; ведение беседы с учащимися без навязчивого дидактизма и морализирования. Главный признак педагогического такта — нахождение меры в отношениях учителя и учащихся в процессе общения...

Е. С. Рабунский описывает «алгоритм» индивидуальной работы с отдельным учеником:

- 1) изучение целостной личности школьника (выявление его творческого своеобразия и пробелов в знаниях, установление причин последних);
- 2) условное отнесение ученика к определенной группе типологии школьников и проектирование основного направления индивидуальной работы с ним;
- 3) поиск первоочередных мер-заданий в индивидуальной работе с учеником с помощью их классификации;
- 4) уточнение основного направления индивидуальной работы, применение в ее динамике наиболее рациональных приемов при всемерной активизации самостоятельной деятельности ученика;
- 5) анализ и обобщение проделанной работы.

Требования индивидуального подхода теоретически достаточно ясны и ни у кого не вызывают возражений. Но на практике не так уж редки случаи, когда педагоги не следуют этому принципу. Это произошло в связи с широким распространением в школе методов авторитарного воспитания, возникших под влиянием господствовавшей в стране командно-административной системы. Авторитаризм в воспитании не требовал от учителя глубокого знания психологических методов изучения личности (что и как следует прежде всего наблюдать у ребенка) и не нуждался в получении развернутых сведений о методах и приемах индивидуального воздействия на ученика. В настоящее время развитию личности придается приоритетное значение. Поэтому учителям необходимо знать современное состояние указанной проблемы.

http://www.pedlib.ru/Books/4/0391/4_0391-29.shtml

Сиротюк А.Л.

Дифференцированное обучение школьников с учетом нейропсихологических особенностей

Современные тенденции модернизации образования, проявляющиеся в переходе Российской системы образования на новую содержательную и технологическую модель, диктуют настоятельную необходимость в дальнейшем развитии природосообразных технологий системы образования и психологического сопровождения процесса обучения, одной из которых, с нашей точки зрения, является дифференцированное обучение с учетом нейропсихологических особенностей учащихся. В настоящее время наиболее волнующей проблемой обучения остается низкая успеваемость, несмотря на пристальное внимание многих специалистов к изучению механизмов этого явления. Согласно статистике среди школьников Москвы различные отклонения в созревании и функционировании психической сферы отмечаются у 50% обследованных, Санкт-Петербурга - у 40%, Нижнего Новгорода - у 60% обследованных школьников (Н.А. Ананьева, Ю.А. Ямпольская, Н.В. Вострокнутов, Г.Ф. Кумарина и др.). Такие учащиеся испытывают трудности в овладении письмом, чтением, понятием числа и счетными операциями, конструктивной деятельностью, в усвоении и понимании текстов, в логических мыслительных операциях. Психические и физические возможности учащихся оказываются недостаточными, чтобы соответствовать социальным требованиям, которые предъявляет школа. Длительное существование школьников в режиме психического перенапряжения при систематическом обучении приводит к увеличению соматических заболеваний, снижению познавательных интересов и мотивации к учению.

Дифференцированное обучение с учетом нейропсихологических различий учащихся, своевременное выявление причин, приводящих к неуспеваемости, соответствующая коррекционно-развивающая работа могут

уменьшить вероятность перерастания неудач в обучении в хроническую неуспеваемость ...

Одна из задач современного образования заключается в том, чтобы находить такие приемы обучения, которые в наибольшей степени соответствовали бы нейропсихологическим особенностям младших школьников, к которым можно отнести, прежде всего, тип индивидуального латерального профиля (межполушарная, моторная, сенсорная асимметрии (Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, 1981)), индивидуальную динамику развития высших психических функций (ВПФ), особенности формирования межполушарного взаимодействия и гендерные различия. Учет нейропсихологических особенностей является важным фактором, детерминирующим успешность обучения и формирование учебных навыков младших школьников ...

...Целью дифференцированного обучения младших школьников является адаптация обучения к нейропсихологическим особенностям различных групп младших школьников, обеспечение индивидуальной траектории развития познавательных особенностей каждого учащегося, повышение успешности обучения и сформированности учебных навыков младших школьников при сохранении психического и соматического здоровья. Организационный уровень предполагает внутреннюю форму дифференциации младших школьников в рамках класса. И.В. Дубровина обращает внимание на то, что «индивидуальный подход в обучении и воспитании не означает, что каждый ребенок должен обучаться индивидуально, независимо от других детей, а предполагает хорошее знание и понимание индивидуально-психологических особенностей учащихся. Это является необходимой предпосылкой нахождения наиболее целесообразных и действенных методов, приемов и форм обучения» (1975, С.9). Однако реализация гендерной дифференциации возможна также и в рамках школы (создании классов для девочек и мальчиков - внешняя дифференциация), при сочетании с дифференциацией по нейропсихологическим характеристикам внутри классов (внутренняя дифференциация).

Необходимо различать общую для всех и индивидуальную учебную программу, учитывающую нейропсихологические особенности учеников, наиболее значимые способы проработки ими учебного материала. Оптимальным является сочетание приемов фронтальной, групповой и индивидуальной работы на уроке; а также нелинейная организация урока. В процессе обучения возможно использование обобщенных схем (Ш.А. Шаталин. 1991), многоуровневых заданий с адаптацией (А.С. Границкая, 1991), работа в парах (группах) сменного состава (В.К. Дьяченко, 1979). Работая в гетерогенных парах (группах) учащиеся с противоположными стилями обучения могут реально помочь друг другу. Имея набор стратегий обучения, ассоциированных с каждым учебным стилем, школьники, выполняя смешанные задания, могут увеличить количество своих учебных стратегий. Кроме того, взаимодействие учащихся в парах (группах) необходимо для получения опыта контрольно-оценочных действий в

условиях равноправного общения (В.В. Рубцов. 1987; Г.А. Цукерман, 1993 и др.).

Л.Ф. Обухова считает, что до тех пор, «пока учитель является центром учебной ситуации, учебные действия не интериоризируются учащимися полностью. Кооперация со сверстниками воздействует на процесс интериоризации иначе, чем кооперация с учителем на уроке» (1999, С.327). Ориентация на суггестию нередко не формирует потребности учащихся в самостоятельном, свободном динамическом подходе к анализу предметного мира, что затрудняет развитие образного мышления в онтогенезе, не отвечает его основному содержанию (И.С. Якиманская, 1989)...

Дифференцированное обучение, в основе которого находятся индивидуальные особенности учащихся, требует природосообразного и демократического принципов организации учебного процесса и в корне меняет функции учителя и психолога начальных классов.

<http://www.childpsy.ru/upload/dissertations.>

Вопросы для самопроверки

1. Что такое дифференцированное обучение?
2. Что такое индивидуальный подход в обучении?
3. Что должен знать учитель для реализации индивидуального подхода?

Литература к подразделу

2.1. Актуальные проблемы психологии

1. Абраменкова В.В. Проблема духовно-нравственного развития современного ребенка //Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2005. Вып. 1.
2. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе - Ростов н / Д, 2006.
3. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования. // Вопросы психологии. — 2007, № 4.
4. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / Под ред. А.Г. Асмолова - М., 2008.
5. Белякова Е. Формирование смыслоориентированных компетенций педагога//Дополнительное профессиональное образование. 2008, №3.
6. Бодалев А.А. Проблемы формирования смысла жизни и становления личности//Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни//Материалы 3-5 симпозиумов. —М., 2009.
7. Вульф Б.З., Синягин Ю.В., Синягина Н.Ю., Селезнева Е.В. Интересы и потребности современных детей и подростков. —СПб. 2007.

8. Гринько В. С. Государственная политика модернизации системы
9. профессионального образования // Образовательная инициатива. – 2006, № 2 (6).
10. Дружилов С.А. Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход // Вестник Балтийской педагогической академии. Вып.52. – СПб. 2003(а).
11. Журавлев А.Л. Основные итоги научной деятельности Института психологии РАН.
http://www.ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus_news1/n2226.html.
12. Загвоздкин В.К. Разработка и применение стандартов образования за рубежом: влияние уровня требований на учебный процесс. // Школьные технологии. — 2009, № 1.
13. Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина). Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001.
14. Леонтьев Д.А. Психология смысла. –М., 2003.
15. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. –М., 2002.
16. Психология и жизнь. Традиции культурно-исторической психологии и современная психология детства : сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка./ Под ред. Пергаменщика Л.А – Минск : БГПУ, 2010.
17. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002.
18. Построение модели личностно-ориентированной школы. /Под науч. ред. И.С. Якиманской. - М., 2001.
19. Семаго Н.Я., Семаго М.М., Семенович М.Л., Дмитриева Т.П., Аверина И.Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу. Психологическая наука и образование. 2011, №1.
20. Сиротюк А.Л. Психофизиологические основы обучения школьников. – М., 2007.
21. Смирнова А.Е. Психологические особенности современных детей дошкольного возраста// Международная юбилейная научная конференция "Наука о детстве и современное образование", посвященная 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца. – Москва, 2005.
22. Фролова С.В. Концептуальные основы разработки Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования нового поколения // Проблемы компетентностного подхода в системе общего и профессионального образования : сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. 3 дек. 2008 г. / Вольск. пед. колледж им. Ф.И. Панферова– Саратов : Наука, 2009.
23. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного обучения. Психологическая наука и образование. 2010, №4.

- 24.Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития. <http://www.eduhmao.ru/info/1/3952/25071/>.
- 25.Якиманская И.С. Личностно-ориентированная школа. // В сб. Взрослые и дети в образовательном пространстве. -М, 2001.
- 26.Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М., 2000.
- 27.Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=2341>.

Подраздел 2.2. Актуальные проблемы педагогики

Ключевые понятия, используемые в подразделе

Воспитательная технология – это система научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений между участниками воспитательного процесса, при которых в непосредственном контакте достигается поставленная цель, и воспитанник меняет отношение к самому себе, у него формируется устойчивое представление о себе, что способствует его самоопределению.

Воспитательный процесс – процесс, в котором в соответствии с целями и задачами личности ребенка и общества совершается организованное воспитательное влияние и взаимодействие, имеющее своей целью формирование личности, организацию и стимулирование активной деятельности воспитуемых по овладению ими социальным и духовным опытом, ценностями и отношениями.

Методология педагогики – основные педагогические теории, принципы подхода к рассмотрению педагогических явлений и методы их исследования, а также пути внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования.

Педагогическая акмеология – отрасль педагогической науки о проникновении в закономерности самодвижения педагога к профессиональной вершине, позволяет учителю стать уникальным новатором, продуктивным технологом обучения и воспитания.

Педагогическая аксиология – отрасль научного познания, которая занимается изучением ценностей образования, их природой, функциями и взаимосвязями.

Педагогическая квалиметрия – отрасль педагогики, раскрывающая методологию, теорию и практику комплексного измерения и оценки качества педагогических объектов, явлений и процессов.

Педагогическая рискология – направление в педагогике, изучающее поведенческий аспект профессионального труда педагога, сущность педагогического риска как социально-экономического и психологического явления, а также общие закономерности и специфику педагогической деятельности в ситуации неизбежного выбора.

Педагогическая технология – универсальная, легко воспроизводимая последовательность педагогических ситуаций, необходимая для гарантированного природосообразного достижения той или иной образовательной цели. Это конкретная система использования тех правил, принципов, методов, форм, которые выработала методика с учетом времени, места, условий педагогического процесса.

Социальная педагогика — отрасль педагогики, исследующая воздействие социальной среды на воспитание и формирование личности; разрабатывающая систему мероприятий по оптимизации воспитания личности с учетом конкретных условий социальной среды.

Тема 2.2.1. Приоритетные направления развития педагогики на современном этапе. Новые подходы к педагогической деятельности

На современном этапе развития общества возникла необходимость создания практико-ориентированного образования.

Под методологией современной педагогики принято понимать систему принципов и способов организации и построения теории образования и организации практической деятельности участников образовательного процесса.

Ведущим признаком методологического знания является единство и взаимосвязь познания и практики, двух процессов – познавательного и преобразовательного, теоретической и практической деятельности.

Методологической базой развития современного практико-ориентированного образования является системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности ребенка к активной учебно-познавательной деятельности, готовности к непрерывному образованию. У подростка формируется готовность и способность к саморазвитию, что возможно на основе построения образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся.

Методология лежит в основе профессиональной деятельности педагога. Так выглядит структура методологии деятельности (по А.М.Новикову):

1. Характеристики деятельности:

- особенности;
- принципы;
- условия;
- нормы деятельности.

2. Логическая структура деятельности:

- субъект;
- объект;
- предмет;
- формы;
- средства;
- методы;
- результат деятельности.

3. Временная структура деятельности:

- фазы;
- стадии;
- этапы деятельности.

Структура методологии деятельности педагога может быть иллюстрирована подготовкой педагога к образовательному событию: уроку, воспитательному мероприятию, внеурочному или внешкольному занятию. Все этапы подготовки к образовательному событию соответствуют структуре методологии деятельности.

На современном этапе развития педагогики большое внимание уделяется развитию педагогических систем. Педагогическая система – объединение элементов системы, которое остается устойчивым при любых изменениях. Если изменения (нововведения) превышают некий допустимый предел, прежняя система разрушается, возникает другая с новыми свойствами.

В. П. Беспалько представляет следующую взаимосвязанную совокупность вариантных элементов:

1. учащиеся/воспитанники;
2. цели воспитания (общие и частичные);
3. содержание воспитания;
4. процессы воспитания (собственно воспитание и обучение);
5. учителя (или технические средства обучения);
6. организационные формы воспитательной работы.

Каждый из этих компонентов может быть разложен на элементы с любой степенью детализации. Важными компонентами педагогической системы, не сводимыми к выделенным, являются также:

1. результаты;
2. управление учебно-воспитательным процессом.

Системно-деятельностный подход, как ведущий методологический принцип в образовании, влечет за собой изменения в педагогической деятельности. В современной модели педагогической деятельности обозначены пять функциональных компонентов:

- Гностический компонент (от греч. *gnosis* — познание) относится к сфере знаний педагога. Речь идет о знании своего предмета, способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).

- Проектировочный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

- Конструктивный компонент — это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

- Коммуникативный компонент — это особенности коммуникативной деятельности педагога, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической

деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей.

- Организаторский компонент — это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся.

К новым отраслям педагогической науки относятся социальная педагогика, педагогическая аксиология, педагогическая акмеология, педагогическая рискология, педагогическая квалиметрия.

Задание. Заполните таблицу «Современные отрасли педагогики», используя приведенный ниже учебный материал.

Название отрасли	Определение	Деятельность педагога, требующая знание данной отрасли

Учебный материал

«С точки зрения субъект-субъектного подхода адаптация - это способность человека активно взаимодействовать с социальной средой и использовать ее потенциал для собственного развития. Для этого необходимо развитие социально значимых способностей или, как говорил Адлер, «центрация на полезной стороне жизни», что ведет к формированию чувства собственной ценности.

В связи с этим необходима специальная работа по переориентации отношения человека к своей судьбе. Это становится реальным, если у него формируются определенные социальные установки на себя, свое настоящее и возможное будущее, на окружающих, на различные сферы жизнедеятельности и отношений как на потенциальные сферы самореализации. Большую роль может сыграть обучение целеполаганию, раскрытие перед человеком спектра позитивных, реальных конкретно для него жизненных целей. Очень важным аспектом коррекционного воспитания становится работа с семьей и ближайшим окружением, ибо от них зависит, получат ли подкрепление усилия, прилагаемые воспитателями или, наоборот, они будут блокироваться». [13]

«В педагогической науке получила развитие новая отрасль научного познания – педагогическая аксиология, которая занимается изучением ценностей образования, их природой, функциями и взаимосвязями. Ценности включают в себя «элементы нравственного воспитания, важнейшие составляющие внутренней культуры человека, которые, выражаясь в личностных установках, свойствах и качествах, определяют его отношение к обществу, природе, другим людям, самому себе». [1]

«Система ценностных ориентаций обучающихся всегда адекватна системе ценностей общества. Переоценка ценностей, происходящая в обществе, влечет за собой изменения в ценностных ориентациях воспитуемых. Современная социальная ситуация развития школьников,

студентов, их поиск ценностных ориентиров обуславливается все еще продолжающейся кардинальной переоценкой ценностей в обществе. В связи с этим все большее значение придается педагогическому процессу в области развития гуманистических ценностных ориентаций воспитанников. [14]

С педагогической точки зрения ценностями следует считать то, что полезно для жизни школьника, что способствует развитию и совершенствованию его личности. «Ценностью может быть как явление внешнего мира (предмет, вещь, событие, поступок), так и факт мысли (идея, образ, научная концепция)». [27]

«Сегодня на передний план вышли стороны и уровни профессионализма педагога, а также условия и закономерности достижения вершин профессиональной зрелости личности педагога. В предметную область педагогической акмеологии входят: закономерности и механизмы достижения вершин не только индивидуальной, но и коллективной деятельности, связанной с решением педагогических задач; исследование процессов поэтапного становления учителя-акмеолога; мотивы профессиональных достижений в педагогической деятельности; траектории достижения профессионализма в области педагогики;

Содержание педагогической акмеологии определяется следующим: спецификой профессионализма педагога; своеобразием сочетания объекта, условий, способов, технологий деятельности, результатов научных исследований, аккумулирующих в труде педагога.

Педагогическая акмеология способствует достижению педагогом вершин профессионализма, проявляющегося не только в высокой результативной деятельности, но и в следующем: в гуманистической ориентации на развитие личности обучающихся средствами отдельных учебных предметов; в выборе педагогом способов своей деятельности с учетом мотивов, ценностных ориентаций, целей учащихся; в подготовке учащихся к следующим этапам педагогического маршрута.

В акмеологическом понимании педагогический профессионализм рассматривается как устойчивые свойства субъекта, обеспечивающие высокую продуктивность педагогической деятельности, ее гуманистическую направленность.

Педагогическая акмеология выявляет уровни и этапы профессионализма деятельности и зрелости личности педагога. Основными из них являются следующие уровни: овладение профессией; педагогического мастерства; самоактуализации педагога в профессии; педагогического творчества.

На высоких уровнях профессионализма педагог проявляет себя следующим образом: эрудит, специалист по призванию, мастер, диагност, гуманист, новатор, участник педагогического сотрудничества.

Педагогическая акмеология определяет следующее: траекторию роста как индивидуально выбранного педагогом пути достижения профессионализма; пути преодоления профессиональных

деформаций личности педагога (эмоционального «выгорания» и «профессионального насыщения и истощения») [31].

Риск всегда появляется в тех случаях, когда нет полной ясности и определенности в обстановке, а решать и действовать необходимо без промедления. Можно сказать, что риск — неизбежный спутник любого решения, принимаемого человеком.

На риск при выполнении профессиональных обязанностей учителя могут идти по различным причинам. Например, ради внедрения нового в практику, из чувства долга, для престижа, славы.

В педагогике значительное место занимает аналитико-нормативный анализ риска и решений организационно-управленческих задач (разрушительное воздействие факторов риска на те или иные социальные группы, императивы справедливого распределения издержек, психология восприятия риска и психология оценки вероятностей тех или иных событий, общественно-педагогическая целесообразность действий и решений и т.д.). В разработках по проблемам риска закрепляется и активно используется понятие "группа риска", под которым понимают принадлежность человека к группе, подвергающейся опасности по одному или нескольким факторам риска.

«Современная наука доказала: ситуация неопределенности — это норма жизни. И, значит, всегда есть шанс выбрать не тот вариант, не просчитать все последствия своих шагов. Особенно в образовании, где результаты деятельности педагога проявляются через много лет. Принимая любое решение, учитель, как говорят специалисты, "имеет двойной риск": он рискует сам и подвергает риску ребенка. Важно это осознать и избегать ситуаций необоснованного риска». (И.Г.Абрамова)

«Квалиметрия — научная дисциплина, методы которой позволяют количественно оценивать качество объектов различной природы. Объектом квалиметрии может быть все, что представляет собой нечто цельное, что может быть вычленено для изучения, исследовано и познано. Чаще всего ее используют в промышленности — металлургии, строительстве, машиностроении и т.д. Но есть и педагогическая квалиметрия. Основная идея подхода состоит в том, что качество само по себе измерить сложно, это интегральный показатель. Однако его можно разложить на более простые элементы и построить своеобразное дерево свойств. Свойства эти мы можем заключить в определенные числовые рамки, и после серии вычислений на выходе получить определенное число. Таким образом, с помощью квалиметрии можно оценивать качество чего угодно. На протяжении многих лет, например, в процентном отношении, определяется качество знаний учащихся». [11]

Тема 2.2.2. Основные теоретические проблемы современной дидактики. Современные тенденции развития дидактического знания.

Современные тенденции развития дидактического знания

определяются методологическими противоречиями, нерешенными проблемами. На них указывает И.М. Осмоловская:

- отсутствие четких, однозначных, общепринятых определений основных дидактических понятий, таких, как процесс обучения, содержание образования, методы, формы обучения, учебный предмет и т. д.;
- отсутствие четко сформулированных и признанных дидактическим сообществом закономерностей процесса обучения;
- преобладание в дидактических исследованиях методов естественных наук (наблюдение, эксперимент);
- проведение дидактических исследований, в основном, в русле традиционного «знаниевого» подхода;
- недостаточная исследованность личностно ориентированного, компетентностного и других подходов.

Противоречия определяют основные тенденции развития дидактики:

- а) парадигмальный сдвиг в сторону гуманитарности;
- б) расширение понятийного поля дидактики;
- в) создание моделей процесса обучения в различных дидактических подходах.

Система непрерывного образования ориентирует педагогических работников на использование единого дидактического знания в профессиональной деятельности.

Одной из тенденций развития дидактического знания является отражение в целях образования потребностей личности, общества, государства в образовании, которые заложены в федеральных государственных требованиях и федеральных государственных образовательных стандартах.

Основные характеристики Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (второго поколения):

1. Новый формат стандарта (рамочный документ Образовательные стандарты – важнейший нормативно-правовой акт Российской Федерации, устанавливающий систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, реализующем основные образовательные программы).

Стандарты как социальная конвенциональная норма, общественный договор между семьей, обществом, государством.

2. Новое содержание стандарта (совокупность требований к структуре, результатам освоения и условиям реализации основных общеобразовательных программ)

3. Расширение функций и пользователей стандарта.

4. Новое методологическое основание (системно-деятельностный подход).

Пропедевтика введения федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) среднего общего образования – реализация федеральных государственных требований (ФГТ) в дошкольном

образовании.

Едиными теоретическими основаниями ФГТ и ФГОС являются культурно-историческая, деятельностная психология; личностно-ориентированная, гуманистическая педагогика сотрудничества. Практикоориентированное единство ФГТ и ФГОС строится на основе проектирования различных видов развивающей деятельности детей в ДОУ и начальной школе, включая: сюжетно-ролевые и дидактические игры; воспитательные, мировоззренческие (сократические) и учебно-познавательные диалоги; совместно-распределённые формы обучения; проблемное изложение; проблемно-поисковая деятельность и т.д.).

Одним из ведущих принципов современной дидактики, обеспечивающим системно-деятельностный подход к образовательному процессу, является принцип преемственности дошкольного и школьного образования, школьного и профессионального образования.

Задание. Сравните традиционное и инновационное в дидактическом знании

Опорные дидактические знания	Традиционное в дидактическом знании	Инновационное в дидактическом знании
Сущность процесса обучения, его движущих сил и функций		
Основные этапы обучения		
Дидактические принципы и их реализация в процессе обучения		
Содержание образования		
Методы обучения, требования, предъявляемые к ним, классификации методов обучения		
Типология уроков (занятий) и их структура, требования к организации и проведению		
Педагогические требования, предъявляемые к проверке результатов обучения, виды и функции проверки		
Критерии оценок устных и письменных ответов учащихся		

Задание. Почему использование федеральных государственных требований в дошкольном образовательном учреждении способствует подготовке детей к новой школе?

Общие требования ФГТ и ФГОС	Портрет (качества) выпускника дошкольного образовательного учреждения	Портрет (качества) выпускника начальной ступени общеобразовательного учреждения

Задание. Как осуществить принцип преемственности основного общего и профессионального образования? Какие изменения должны произойти в образовательном процессе профессиональной школы?

Учебный материал

«Методологической базой развития современного практико-ориентированного образования являются:

- Системный (комплексный) подход, определяющий решение этой проблемы в тесном единстве философских, социологических, психологических и педагогических наук. Необходимость системного подхода к решению теоретических и практических проблем диктуется самой жизнью и, прежде всего, высокой степенью интеграции общественных процессов, где «все связано со всем», когда решение одной проблемы зависит от решения множества других, когда сами проблемы приобретают системный, комплексный характер.

При системном подходе обучение рассматривается как двуединая деятельность учителя и ученика, и предметом изучения является взаимодействие обучающего и обучаемого. Сложная совокупность взаимоотношений и связей учителя с учащимся опосредуется через систему средств, методов и организационных форм обучения. Иными словами, процесс обучения - это комплекс взаимосвязанных компонентов, объединенных общей целью функционирования и единством управления. Эффективность обучения возможна только на основе взаимодействия учителя и ученика. Это взаимодействие опосредованно выражается в структурной организации процесса обучения.

Развитие существующей системы образовательного процесса как совокупного целого состоит в том, чтобы подчинить общим целям все элементы этого процесса или создать недостающие.

- Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию.

Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода. Овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т.е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе

деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс учения/научения, т.е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей». [28]

«Образовательная программа [ДОУ - дошкольного образовательного учреждения] должна соответствовать определенным принципам:

1. соответствовать принципу развивающего образования, целью которого является развитие ребенка;
2. сочетать принципы научной обоснованности и практической применимости (содержание программы должно соответствовать основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики, при этом иметь возможность реализации в массовой практике дошкольного образования);
3. соответствовать критериям полноты, необходимости и достаточности (позволять решать поставленные цели и задачи только на необходимом и достаточном материале, максимально приближаться к разумному "минимуму");
4. обеспечивать единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, в процессе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию детей дошкольного возраста;
5. строиться с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей;
6. основываться на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса;
7. предусматривать решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности (на занятиях), но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования;
8. предполагать построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра.

Основные направления развития - физическое, социально-личностное, познавательно-речевое и художественно-эстетическое». [24]

«Принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения обусловлен объективно существующими этапами познания, взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного.

Преемственность касается содержания обучения, его форм и способов, стратегий и тактик взаимодействия субъектов в учебном процессе, личностных новообразований обучаемых. Она позволяет объединить и иерархизировать отдельные учебные ситуации в единый целостный учебный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между предметами и явлениями мира.

В каждый временной интервал обучения педагог решает конкретные задачи. Связь и преемственность этих задач создают условия для перехода учащихся от простых к более сложным формам познания, поведения и деятельности, обеспечивая последовательное их решение.

Последовательность и систематичность в обучении позволяют разрешить противоречие между необходимостью формирования системы знаний, умений и навыков по предметам и формированием целостного концептуального видения мира. Прежде всего, это обеспечивается системным построением программ и учебников и установлением межпредметных и внутрипредметных связей.

Развитие системного подхода к обучению позволило более четко структурировать учебный материал, создать комплекты учебных и наглядных пособий по изучаемым учебным предметам. Системное структурирование требует вычленения в изучаемом материале ведущих понятий и категорий, установления их связей с другими понятиями и категориями (причинных, функциональных и др.), раскрытия их генезиса.

В образовательной практике принцип преемственности, последовательности и систематичности реализуется в процессе тематического планирования, когда педагог намечает последовательность изучения отдельных разделов, тем, вопросов, отбирает содержание, намечает систему уроков и других форм организации процесса обучения, планирует усвоение, повторение, закрепление и формы контроля. При поурочном планировании учитель располагает содержанием темы таким образом, чтобы исходные понятия изучались ранее, а тренировочные упражнения следовали бы за изучением теории». [39]

«1.2. Планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования

1.2.1. Общие положения

Планируемые результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования (далее — планируемые результаты) представляют собой систему *ведущих целевых установок и ожидаемых результатов освоения всех компонентов, составляющих содержательную основу образовательной программы*. Они обеспечивают связь между требованиями Стандарта, образовательным процессом и системой оценки результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования (далее — системой оценки), выступая содержательной и критериальной основой для разработки программ учебных предметов, курсов, учебно-методической литературы, с

одной стороны, и системы оценки — с другой.

В соответствии с требованиями Стандарта система планируемых результатов — личностных, метапредметных и предметных — устанавливает и описывает классы *учебно-познавательных* и *учебно-практических задач*, которые осваивают учащиеся в ходе обучения, особо выделяя среди них те, которые выносятся на итоговую оценку, в том числе государственную итоговую аттестацию выпускников. Успешное выполнение этих задач требует от учащихся овладения *системой учебных действий* (универсальных и специфических для данного учебного предмета: личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных) с *учебным материалом*, и прежде всего с *опорным учебным материалом*, служащим основой для последующего обучения.

Фактически личностные, метапредметные и предметные планируемые результаты устанавливают и описывают следующие обобщённые классы учебно-познавательных и учебно-практических задач, предъявляемых учащимся:

1) учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку умений и навыков, способствующих **освоению систематических знаний**, в том числе:

— *первичному ознакомлению, отработке и осознанию теоретических моделей и понятий* (общенаучных и базовых для данной области знания), *стандартных алгоритмов и процедур*;

— *выявлению и осознанию сущности и особенностей* изучаемых объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета, *созданию и использованию моделей* изучаемых объектов и процессов, схем;

— *выявлению и анализу существенных и устойчивых связей и отношений* между объектами и процессами;

2) учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка **самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний** как результата использования знако-символических средств и/или логических операций сравнения, анализа, синтеза, обобщения, интерпретации, оценки, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, соотнесения с известным²; требующие от учащихся более глубокого понимания изученного и/или выдвижения новых для них идей, иной точки зрения, создания или исследования новой информации, преобразования известной информации, представления её в новой форме, переноса в иной контекст и т. п.;

3) учебно-практические задачи, направленные на формирование и оценку навыка **разрешения проблем/проблемных ситуаций**, требующие принятия

² В том числе с освоенным учебным материалом из других областей знания или с учебным материалом, изучаемым в ином содержательном контексте.

решения в ситуации неопределённости, например, выбора или разработки оптимального либо наиболее эффективного решения, создания объекта с заданными свойствами, установления закономерностей или «устранения неполадок» и т. п.;

4) учебно-практические задачи, направленные на формирование и оценку навыка **сотрудничества**, требующие совместной работы в парах или группах с распределением ролей/функций и разделением ответственности за конечный результат;

5) учебно-практические задачи, направленные на формирование и оценку навыка **коммуникации**, требующие создания письменного или устного текста/высказывания с заданными параметрами: коммуникативной задачей, темой, объёмом, форматом (например, сообщения, комментария, пояснения, призыва, инструкции, текста-описания или текста-рассуждения, формулировки и обоснования гипотезы, устного или письменного заключения, отчёта, оценочного суждения, аргументированного мнения и т. п.);

6) учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка **самоорганизации и саморегуляции**, наделяющие учащихся функциями организации выполнения задания: планирования этапов выполнения работы, отслеживания продвижения в выполнении задания, соблюдения графика подготовки и предоставления материалов, поиска необходимых ресурсов, распределения обязанностей и контроля качества выполнения работы³;

7) учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка **рефлексии**, что требует от обучающихся самостоятельной оценки или анализа собственной учебной деятельности с позиций соответствия полученных результатов учебной задаче, целям и способам действий, выявления позитивных и негативных факторов, влияющих на результаты и качество выполнения⁴ задания и/или самостоятельной постановки учебных задач (например, что надо изменить, выполнить по-другому, дополнительно узнать и т. п.);

8) учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование⁵ **ценностно-смысловых установок**, что требует от обучающихся выражения ценностных суждений и/или своей позиции по

³ Как правило, такого рода задания — это долгосрочные проекты с заранее известными требованиями, предъявляемыми к качеству работы, или критериями её оценки, в ходе выполнения которых контролирующие функции учителя сведены к минимуму.

⁴ Например, что помогает/мешает или что полезно/вредно, что нравится/не нравится и др.

⁵ В соответствии с требованиями ФГОС ООО оценка выполнения такого рода заданий проводится исключительно с целью оценки эффективности деятельности образовательных учреждений с использованием неперсонифицированных процедур. Данные о достижении этих результатов могут накапливаться в портфеле достижений ученика, однако любое их использование, в том числе в целях аккредитации образовательного учреждения, возможно только в соответствии с федеральным законом от 17.07.2006 №152-ФЗ «О персональных данных».

обсуждаемой проблеме на основе имеющихся представлений о социальных и/или личностных ценностях, нравственно-этических нормах, эстетических ценностях, а также аргументации (пояснения или комментария) своей позиции или оценки;

9) учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку **ИКТ-компетентности обучающихся**, требующие педагогически целесообразного использования ИКТ в целях повышения эффективности процесса формирования всех перечисленных выше ключевых навыков (самостоятельного приобретения и переноса знаний, сотрудничества и коммуникации, решения проблем и самоорганизации, рефлексии и ценностно-смысловых ориентаций), а также собственно навыков использования ИКТ.

В соответствии с реализуемой ФГОС ООО деятельностной парадигмой образования система планируемых результатов строится на основе **уровневого подхода**: выделения ожидаемого уровня актуального развития большинства обучающихся и ближайшей перспективы их развития. Такой подход позволяет определять динамическую картину развития обучающихся, поощрять продвижения обучающихся, выстраивать индивидуальные траектории движения с учётом зоны ближайшего развития ребёнка.

В структуре планируемых результатов выделяются:

1) Ведущие целевые установки и основные ожидаемые результаты основного общего образования, описывающие основной, сущностный вклад каждой изучаемой программы в развитие личности обучающихся, их способностей⁶. Этот блок результатов отражает такие общие цели образования, как формирование ценностно-смысловых установок, развитие интереса, целенаправленное формирование и развитие познавательных потребностей и способностей обучающихся средствами различных предметов. Оценка достижения этой группы планируемых результатов ведётся в ходе процедур, допускающих предоставление и использование **исключительно неперсонифицированной** информации, а полученные результаты характеризуют эффективность деятельности системы образования на федеральном и региональном уровнях.

2) Планируемые результаты освоения учебных и междисциплинарных программ. Эти результаты приводятся в блоках «Выпускник научится» и «*Выпускник получит возможность научиться*»⁷ к каждому разделу учебной программы. Они описывают примерный круг учебно-познавательных и учебно-практических задач, который предъявляется обучающимся в ходе изучения каждого раздела программы.

Планируемые результаты, отнесённые к блоку «Выпускник научится», ориентируют пользователя в том, достижение каких уровней освоения

⁶ Эти результаты приводятся в пояснительных записках к планируемым результатам по каждой учебной или междисциплинарной программе. В настоящем издании представлены в виде сводной пояснительной записки.

⁷ Планируемые результаты, относящиеся к блоку «*Выпускник получит возможность научиться*», выделяются далее *курсивом*.

учебных действий с изучаемым опорным учебным материалом ожидается от выпускников. Критериями отбора данных результатов служат их значимость для решения основных задач образования на данной ступени и необходимость для последующего обучения, а также потенциальная возможность их достижения большинством обучающихся — как минимум, на уровне, характеризующем исполнительскую компетентность обучающихся. Иными словами, в этот блок включается такой круг учебных задач, построенных на опорном учебном материале, овладение которыми принципиально необходимо для успешного обучения и социализации и которые в принципе могут быть освоены подавляющим большинством обучающихся при условии специальной целенаправленной работы учителя.

Достижение планируемых результатов, отнесённых к блоку «Выпускник научится», **выносятся на итоговую оценку**, которая может осуществляться как в ходе обучения (с помощью накопленной оценки или портфеля достижений), так и в конце обучения, в том числе в форме государственной итоговой аттестации. Оценка достижения планируемых результатов этого блока на уровне, характеризующем исполнительскую компетентность учащихся, ведётся с помощью *заданий базового уровня*, а на уровне действий, составляющих зону ближайшего развития большинства обучающихся, — с помощью *заданий повышенного уровня*. Успешное выполнение обучающимися заданий базового уровня служит единственным основанием для положительного решения вопроса о возможности перехода на следующую ступень обучения.

В блоках «*Выпускник получит возможность научиться*» приводятся планируемые результаты, характеризующие систему учебных действий в отношении знаний, умений, навыков, расширяющих и углубляющих понимание опорного учебного материала или выступающих как пропедевтика для дальнейшего изучения данного предмета. Уровень достижений, соответствующий планируемым результатам этой группы, могут продемонстрировать только отдельные мотивированные и способные обучающиеся. В повседневной практике преподавания эта группа целей не отрабатывается со всеми без исключения обучающимися как в силу повышенной сложности учебных действий, так и в силу повышенной сложности учебного материала и/или его пропедевтического характера на данной ступени обучения. Оценка достижения этих целей ведётся преимущественно в ходе процедур, допускающих предоставление и использование исключительно **неперсонифицированной информации**.

Частично задания, ориентированные на оценку достижения планируемых результатов из блока «*Выпускник получит возможность научиться*», могут включаться в материалы итогового контроля. Основные цели такого включения — предоставить возможность обучающимся продемонстрировать овладение более высокими (по сравнению с базовым) уровнями достижений и выявить динамику роста численности группы наиболее подготовленных обучающихся. При этом невыполнение обучающимися заданий, с помощью которых ведётся оценка достижения планируемых результатов данного

блока, не является препятствием для перехода на следующую ступень обучения. В ряде случаев достижение планируемых результатов этого блока целесообразно вести в ходе текущего и промежуточного оценивания, а полученные результаты фиксировать в виде накопленной оценки (например, в форме портфеля достижений) и учитывать при определении итоговой оценки.

Подобная структура представления планируемых результатов подчёркивает тот факт, что при организации образовательного процесса, направленного на реализацию и достижение планируемых результатов, от учителя требуется использование таких педагогических технологий, которые основаны на *дифференциации требований* к подготовке обучающихся.

На ступени основного общего образования устанавливаются планируемые результаты освоения:

- *четырёх междисциплинарных учебных программ* — «Формирование универсальных учебных действий», «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся», «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности» и «Основы смыслового чтения и работа с текстом»;

- *учебных программ по всем предметам* — «Русский язык. Родной язык», «Литература. Родная литература», «Иностранный язык. Второй иностранный язык», «История России. Всеобщая история», «Обществознание», «География», «Математика», «Алгебра», «Геометрия», «Информатика», «Физика», «Биология», «Химия», «Изобразительное искусство», «Музыка», «Технология», «Физическая культура» и «Основы безопасности жизнедеятельности».

В данном разделе основной образовательной программы приводятся планируемые результаты освоения всех обязательных учебных предметов на ступени основного общего образования (за исключением родного языка и родной литературы).

Планируемые результаты освоения родного языка и родной литературы разрабатываются в соответствии с содержанием и особенностями изучения этих курсов органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими управление в сфере образования». [25]

Тема 2.2.3. Инновационные педагогические технологии. Проблема качества образования в дидактике.

М.И. Махмутов раскрывает смысл понятия педагогической технологии: «Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели». Алгоритмизированный процесс взаимодействия означает, что перед применением технологии педагогу необходимо изучить все ее особенности: на что направлена технология, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи помогает решить в определенных условиях. Педагог, освоивший педагогическую технологию,

— это человек, владеющий педагогическим мастерством.

Признаками педагогической технологии являются:

- целевая направленность;
- опирается на научные идеи;
- процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся/воспитанника, система действий педагога и учащегося/воспитанника, позволяющая проектировать педагогический процесс;
- система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей;
- наличие диагностических средств, средств анализа процесса и результатов деятельности педагога и учащихся/воспитанников;
- системность и воспроизводимость.

В структуру современной педагогической технологии входят:

- концептуальная основа;
- содержательная часть (цели, содержание);
- процессуальная часть (организация образовательного процесса, методы и формы деятельности учащихся/воспитанников, деятельность педагога – управление образовательным процессом, диагностика образовательного процесса).

Специфика педагогической технологии состоит в том, что педагогический процесс, построенный на основе взаимодействия педагога и учащихся/воспитанников, структурирован и гарантирует достижение поставленных целей.

Педагогическая технология будет оптимальной, если:

- ее применение способствует достижению каждым учащимся/воспитанником уровня обученности, развитости и воспитанности в зоне его ближайшего развития;
- ее применение не превышает научно обоснованных затрат времени педагога и учащихся/воспитанников, то есть дает максимально возможные в данных условиях результаты за промежутки времени, определенных государственным образовательным стандартом и уставом образовательного учреждения.

Задание.

Заполните таблицу «Современные педагогические технологии».

Научная концепция	Технология	Цель	Методы	Средства	Формы деятельности	Ожидаемые результаты
Педагогика индивидуальности	Формирование индивидуальности					
Проблемное	Проблемное					

обучение	обучение					
Адаптивное обучение	Модульное обучение					
Здоровый образ жизни	Здоровьесбережение					

Учебный материал

«Основные положения концепции педагогики индивидуальности, изложенные О.С. Гребенюком, сводятся к следующему:

- в отличие от традиционной педагогики, которая направлена на подготовку к жизни, передачу социального опыта и т.д., т.е. направлена на познание внешнего для человека мира, педагогика индивидуальности направлена на освоение самого человека, его собственного мира, на развитие его сущностных сил;

- в характеристике человека необходимо разграничивать такие понятия, как индивид, индивидуальность, личность;

- педагогика индивидуальности должна сосуществовать с традиционной педагогикой, обслуживая разные цели человека и общества;

- развитие индивидуальности человека - это развитие всех его сфер: интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек;

- наряду с известными сферами выделены еще три сферы - саморегуляции, волевая и экзистенциальная, при этом разводятся понятия волевой сферы и сферы саморегуляции, а экзистенциальная сфера рассматривается впервые.

Таким образом, основные действия, направленные на создание условий для развития индивидуальности, сводятся к следующему:

- идти за природой;
- учитывать различия детей;
- приноровиться к природе ребенка;
- быть для него;
- узнать человека во всех отношениях;
- принимать соответствующие меры по совершенствованию индивидуальных особенностей ученика;
- педагогическая приближенность к душе ребенка (сопровождать, но не вести! его).

Индивидуализация в понимании О.С.Газмана - есть деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте. О.С. Газман считает, что индивидуализация предполагает:

- индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной "самости" и человеческого достоинства;

- создание условий для максимально свободной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида;

- стержневая черта индивидуализации - поддержка человека в автономном, духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении ("неадаптивной активности", по В.Петровскому), в развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору).

По мнению О.С. Газмана, "индивидуализация личности", развитие ее "самости", и составляет в широком смысле содержание "педагогики свободы". Цель данной педагогики можно определить как помощь детям в контсруировании их автономного внутреннего мира ("субъективной реальности", по В.Слободчикову); предметом этой педагогической отрасли выступают средства, помогающие человеку в саморазвитии - самоопределении и самореализации. "Индивидуализация в образовании - это система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы...". Таким образом, выделяя индивидуализацию, автор определяет особый педагогический процесс, ее обеспечивающий - "педагогическую помощь и поддержку ребенку в индивидуальном развитии и как помощь ему в познании себя, своей индивидуальности".

Индивидуальная помощь детям, подросткам, юношам в воспитательной организации может дать положительный эффект при наличии и соблюдении ряда условий:

Во-первых, наличия у педагогов и других работников сферы социального воспитания установки на необходимость оказания индивидуальной помощи, а также определенного уровня психолого-педагогической подготовки.

Во-вторых, наличия у воспитуемого готовности принять помощь от воспитателя, установки на добровольный контакт с ним по поводу своих проблем, желания найти у него понимание, получить информацию, совет, порой даже инструктаж.

В-третьих, наличия у педагога необходимых для оказания индивидуальной помощи свойств: здорового самовосприятия, то есть удовлетворяющей его позитивной Я-концепции; последовательности в установках по отношению к воспитанникам, справедливости, симпатии, понимания их нужд и проблем, уважительного отношения к ним; стремления и умения культивировать теплые, эмоционально окрашенные взаимоотношения с воспитанниками; умения пробуждать у воспитанников чувство свободы в общении, умения разрядить обстановку во время беседы, чувства юмора.

В-четвертых, умения воспитателя вести индивидуальные беседы с воспитанником в качестве "эксперта", "советчика", "опекуна": использовать

свое влияние для того, чтобы прояснить ситуацию, сложившуюся у воспитанника, осмыслить ее; произвести переориентацию его ущербных установок и точек зрения; помочь определить ему свои позиции и взгляды.

В-пятых, использование в воспитательной организации личностного, дифференцированного, возрастного и индивидуального подходов.

В качестве приемов оказания педагогической поддержки, помощи и сотрудничества могут выступать следующие:

Приемы педагогической поддержки и сотрудничества: поощрение, похвала, одобрение; просьба, стимулирование к деятельности; доверие, авансирование личности; поощрение, неупоминание об ошибках; проявление сопереживания, сочувствия, огорчения; ожидание лучших результатов; вовлечение в интересующую деятельность.

Приемы скрытой педагогической поддержки: безадресное упоминание об ошибках; мнимое, деланное безразличие, переключение внимания; выполнение какого-либо дела вместо воспитанника; намек, предположение, высказанное без адреса; изменение задания, поручения; обсуждение (анализ) жизненных ситуаций; стимулирование состязательности.

Приемы-антиподы педагогической поддержки: проявление обсуждения в форме возмущения; изоляция от части или от всего коллектива; нетактичное выявление виновного; необдуманная характеристика поступка, упрек; жалобы родителям, администрации; приказание выполнения задания; несправедливое наказание». [32]

«Под проблемным обучением понимают обучение, протекающее в виде снятия (разрешения) последовательно создаваемых в учебных целях проблемных ситуаций.

С психологической точки зрения проблемная ситуация представляет собой более или менее явно осознанное затруднение, порождаемое несоответствием, несогласованностью между имеющимися знаниями и теми, которые необходимы для решения возникшей или предложенной задачи.

Задача, создающая проблемную ситуацию, и называется проблемной задачей, или просто проблемой.

В качестве психологической основы проблемного обучения обычно называют сформулированный С. Л. Рубинштейном тезис: "Мышление начинается с проблемной ситуации".

Осознание характера затруднения, недостаточности имеющихся знаний раскрывает пути его преодоления, состоящие в поиске новых знаний, новых способов действий, а поиск - компонент процесса творческого мышления. Без такого осознания не возникает потребности в поиске, а следовательно, нет и творческого мышления. Таким образом, не всякое затруднение вызывает проблемную ситуацию. Оно должно порождаться недостаточностью имеющихся знаний, и эта недостаточность должна быть осознана учащимися. Однако и не всякая проблемная ситуация порождает процесс мышления. Он не возникает, в частности, когда поиск путей разрешения проблемной ситуации непосилен для учащихся на данном этапе обучения в связи с их неподготовленностью к необходимой деятельности.

Это чрезвычайно важно учесть, чтобы не включать в учебный процесс непосильных задач, способствующих не развитию самостоятельного мышления, а отвращению от него и ослаблению веры в свои силы.

Какую же задачу можно считать проблемной для учащихся определенного класса, каковы признаки проблемы? Признаками проблемы являются:

- 1) порождение проблемной ситуации (в науке или в процессе обучения),
- 2) определенная готовность и определенный интерес решающего к поиску решения,
- 3) возможность неоднозначного пути решения, обуславливающая наличие различных направлений поиска.

В связи с проблемным обучением употребляют обычно два термина: "проблема" и "проблемная задача". Иногда они понимаются как синонимы, чаще же объекты, обозначаемые этими терминами, отличаются по объему. Проблема распадается на последовательность (или разветвленную совокупность) проблемных задач. Таким образом, проблемную задачу можно рассматривать как простейший, частный случай проблемы, состоящей из одной задачи.

Проблемное обучение ориентировано на формирование и развитие способности к творческой деятельности и потребности в ней, т. е. оно более интенсивно, чем неproblemное обучение, влияет на развитие творческого мышления учащихся. Но чтобы эта функция проблемного обучения наилучшим образом была реализована, недостаточно включить в процесс обучения случайную совокупность проблем. Система проблем должна охватывать основные типы проблем, свойственных данной области знаний, хотя может и не ограничиваться ими». [33]

«Разработанная А.С.Границкой адаптивная система обучения в школе включает в себя элементы развивающих технологий. Так, технология коллективного взаимообучения предполагает коллективный способ обучения, работу учащихся в парах сменного состава; технология полного усвоения позволяет всем (именно всем) ученикам полностью освоить программный материал; методика поэтапного формирования умственных действий ставит своей целью создание условий для работы учащегося в индивидуальном темпе для мотивированного самоуправления учебно-познавательной деятельностью. Все это присутствует в адаптивной системе обучения, предлагаемой А.С.Границкой, которая наиболее плодотворной считает теорию П.А. Гальперина, отмечая также деятельностный подход к обучению А. А. Леонтьева». [34]

«Проблемы сохранения здоровья учащихся стали особенно актуальными на современном этапе. Кризисные явления в обществе способствовали изменению мотивации образовательной деятельности у учащихся, снизили их творческую активность, замедлили их физическое и психическое развитие, вызвали отклонения в их социальном поведении. В создавшейся обстановке естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья школьников. По

словам профессора Н.К.Смирнова, «здоровьесберегающие образовательные технологии — это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся».

Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, как решается задача сохранения здоровья учителя и учеников. Данные технологии должны удовлетворять принципам здоровьесбережения, которые сформулировал Н. К. Смирнов:

- «Не навреди!» — все применяемые методы, приемы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью ученика и учителя.

- Приоритет заботы о здоровье учителя и учащегося — все используемое должно быть оценено с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса.

1. Непрерывность и преемственность — работа ведется не от случая к случаю, а каждый день и на каждом уроке.

2. Субъект-субъектные взаимоотношения — учащийся является непосредственным участником здоровьесберегающих мероприятий и в содержательном, и в процессуальном аспектах.

3. Соответствие содержания и организации обучения возрастным особенностям учащихся — объем учебной нагрузки, сложность материала должны соответствовать возрасту учащихся.

4. Комплексный, междисциплинарный подход — единство в действиях педагогов, психологов и врачей.

5. Успех порождает успех — акцент делается только на хорошее; в любом поступке, действии сначала выделяют положительное, а только потом отмечают недостатки.

6. Активность — активное включение, а любой процесс снижает риск переутомления.

Ответственность за свое здоровье — у каждого ребенка надо стараться сформировать ответственность за свое здоровье, только тогда он реализует свои знания, умения и навыки по сохранности здоровья. Перед любым учителем неизбежно встает задача качественного обучения предмету, что совершенно невозможно без достаточного уровня мотивации школьников. В решении означенных задач и могут помочь здоровьесберегающие технологии.

Следует отметить, что все здоровьесберегающие технологии, применяемые в учебно-воспитательном процессе, можно разделить на три основные группы:

1. технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса;

2. технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников;

3. разнообразные психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности педагогами и воспитателями». [35]

Тема 2.2.4. Теория и практика воспитания и социализации детей в современных социально-экономических условиях. Воспитательные системы: сущность, виды, характеристика. Воспитательный процесс: цели, содержание, технология, критерии эффективности. Диагностика и мониторинг воспитательного процесса.

Воспитательная система – сложное социальное психолого-педагогическое образование, неравнозначное, саморегулируемое и управляемое.

Реализация воспитательной системы в четырех взаимосвязанных компонентах:

- Управление воспитательной системой – искусство ставить цель и определять стратегию развития; контроль и оценка результативности.
- Содержание воспитательной системы – совокупность научных знаний, ценностных ориентиров, достижений культуры.
- Организация воспитательной системы – реализация теоретической концепции в учебно-воспитательный процесс на основе взаимосвязи цели, содержания, форм, средств, методов.
- Общение – единство трех элементов: информационного, интерактивного (взаимодействие), перцептивного (взаимопонимание и восприятие друг друга).

Принципы воспитательной системы: оптимальность, структурность, функциональность, интегративность.

Разнообразие воспитательных систем: воспитательная система И.П. Иванова, А.С. Макаренко, Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, Ю.П. Сокольниковой, Н.Е. Щурковой.

Современные воспитательные системы, отличающиеся временем существования, видом, моделью, путями внедрения. Современные воспитательные системы: гуманистическая воспитательная система (школа № 825, система В.А. Караковского), «Педагогика общей заботы» как воспитательная система, «Педагогика успеха», Школа диалога культур, воспитательная система сельской школы, Вальдорфская школа, Воспитательные системы в социуме, Пионерская организация, Скаутизм как воспитательная система.

Технология воспитания – это система разработанных наукой и отобранных практикой способов, приемов, процедур воспитательной деятельности, которые позволяют ей предстать на уровне мастерства, гарантированно результативно и качественно. Технология воспитания включает в себя определенную последовательность процедур:

- определение четкой конкретной цели: цель в технологии – гипотетическая идея всего технологического проекта;
- разработка «пакета» теоретических оснований: реализация

определенных теоретических представлений о процессе воспитания, т. е. определенные педагогические концепции;

- поэтапная, пошаговая структура деятельности: в качестве этапов выступают воспитательные ситуации (подготовительная, функциональная, контрольная, итоговая);

- анализ результатов (мониторинг – коррекция – рефлексия).

Оценка эффективности технологии воспитания по тому, насколько она меняет отношение ребенка к самому себе, как действует на «Я-концепцию» и как способствует самоопределению личности.

Варианты классификации технологий воспитания в современной педагогической литературе описаны В.П. Беспалько, М.В. Клариным, Ф.А. Мустаевой, Л.Е. Никитиной, И.П. Подласый, Г.К. Селевко.

Классификации технологий воспитания:

По философской основе:

- материалистические;
- прагматические;
- гуманистические;
- антропософские.

По научной концепции:

- поведенческие;
- деятельностные;
- интериоризаторские;
- нейролингвистического программирования.

По категории объекта:

- индивидуальные;
- групповые;
- коллективные;
- массовые.

Примером технологии воспитания является технология организации «ситуации успеха» (идеи Н.Е. Щурковой):

- культивирование настроения доброжелательности;
- снятие страха перед деятельностью;
- скрытая помощь;
- авансирование ребенка (термин А.С. Макаренко), т. е. оглашение его достоинств;

- усиление мотивов деятельности;
- педагогическое внушение;
- педагогическая оценка.

Технологический алгоритм воспитательного мероприятия:

- определение цели;
- построение содержания;
- подготовка мероприятия;
- проведение мероприятия;
- анализ итогов мероприятия.

Функции воспитательного процесса:

- охрана физического и психического здоровья воспитанников;
- организация многообразной и разносторонней деятельности учащихся;
- использование общения со сверстниками и взрослыми в целях формирования системы ценностных отношений к окружающему миру и людям и социализации воспитанников;
- специально организованное формирование общественно ценных нравственных, волевых, эстетических и физических качеств;
- осуществление превентивного (предупреждающего) воздействия для коррекции и преодоления девиантного (отклоняющегося) поведения.

Воспитательные технологии включают следующие системообразующие компоненты:

- Диагностирование.
- Целеполагание.
- Проектирование.
- Конструирование.
- Организационно – деятельностный компонент.
- Контрольно – управленческий компонент.

Содержательный компонент наряду с правильно поставленной диагностичной целью и определяет успешность и характер воспитательной технологии. От них зависит, будет ли воспитательная технология информативной или развивающей, традиционной или личностно – ориентированной, продуктивной или малоэффективной. В основном эффективность воспитательной технологии зависит от того, насколько концептуально увязаны между собой цели и содержание деятельности.

Содержанием воспитательных технологий являются:

- Научно обоснованные социализированные требования.
- Передача социального опыта.
- Постановка цели и анализ сложившейся ситуации.
- Социализированная оценка ученика.
- Организация творческого дела.
- Создание ситуации успеха.

Так же, как и для технологии обучения, характерной особенностью воспитательной технологии является возможность воспроизведения воспитательной цепочки и её пошаговый анализ.

Воспитательная технология (по Н.Е.Щурковой) – технология организации и проведения группового воспитательного дела. Общая воспитательная цель любого группового дела – формирование относительно устойчивых отношений человека к себе, окружающим, природе, вещам.

Технологическую цепочку любого воспитательного дела можно представить следующим образом:

- Подготовительный этап *(предварительное формирование отношения к делу, интереса к нему, подготовка необходимых материалов)*

- Психологический настрой (*приветствие, вступительное слово*)
- Содержательная (*предметная*) деятельность
- Завершение
- Проекция на будущее.

Задание 1

Опишите модель воспитательной системы общеобразовательного учреждения (цель, задачи, содержание деятельности, воспитательные технологии, управление системой), обеспечивающей формирование выпускника в соответствии с требованиями государственной образовательной политики.

Учебный материал

"Требования к результатам освоения общего образования структурируются по ключевым задачам общего образования, отражающим индивидуальные, общественные и государственные потребности, и включают в себя предметные, метапредметные и личностные результаты.

Под **предметными результатами** образовательной деятельности понимается усвоение обучаемыми конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, — знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности.

Под **метапредметными результатами** понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Под **личностными результатами** понимается сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам.

В отличие от образовательных стандартов первого поколения, которые были ориентированы в основном на задание уровня подготовки выпускников и индивидуальную оценку учебных достижений отдельного школьника, стандарты второго поколения предусматривают прежде всего задание **ориентиров развития** системы образования, ожидаемые государством, обществом, личностью **результаты образования**. Поэтому стандарты выступают как основание для анализа и оценки **состояния развития** общероссийской, региональной и муниципальной систем образования, а также **индивидуальных достижений школьников** по освоению основных общеобразовательных программ.

Содержание ключевых задач отражает направления формирования качеств личности и в совокупности определяет результат общего образования. Основные результаты обучения и воспитания в отношении достижений личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития обеспечивают широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью, мобилизацией и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству,

самообразованию и саморазвитию.

Личностное развитие — готовность и способность учащихся к саморазвитию и реализации творческого потенциала в духовной и предметнопродуктивной деятельности, высокой социальной и профессиональной мобильности на основе непрерывного образования и компетенции «уметь учиться»; формирование образа мира, ценностно-смысловых ориентаций и нравственных оснований личностного морального выбора; развитие самосознания, позитивной самооценки и самоуважения, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию, критичности к своим поступкам; развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты, целеустремленности и настойчивости в достижении целей, готовности к преодолению трудностей и жизненного оптимизма; формирование нетерпимости к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности и общества, и умения противодействовать им в пределах своих возможностей.

Социальное развитие — формирование российской и гражданской идентичности на основе принятия учащимися демократических ценностей, развития толерантности жизни в поликультурном обществе, воспитания патриотических убеждений; освоение основных социальных ролей, норм и правил.

Познавательное развитие — формирование у учащихся научной картины мира; развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью; овладение методологией познания, стратегиями и способами познания и учения; развитие репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии.

Коммуникативное развитие — формирование компетентности в общении, включая сознательную ориентацию учащихся на позицию других людей как партнеров в общении и совместной деятельности, умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение на русском, родном и иностранных языках.

Воспитание ориентировано на достижение определенного идеала, т. е. образа человека, имеющего приоритетное значение для общества в конкретно-исторических социокультурных условиях.

Сегодня, на новом этапе развития Российской Федерации, при определении современного национального воспитательного идеала необходимо в полной мере учитывать:

1. преемственность современного национального воспитательного идеала по отношению к национальным воспитательным идеалам прошлых эпох;
2. духовно-нравственные ценности, определенные в соответствии с

действующим российским законодательством;

3.внешние и внутренние вызовы, стоящие перед Россией.

Национальным приоритетом, важнейшей национальной задачей, является преумножение многонационального народа Российской Федерации в численности, повышение качества его жизни, труда и творчества, укрепление духовности и нравственности, гражданской солидарности и государственности, развитие национальной культуры.

Современный национальный воспитательный идеал - это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

В сфере личностного развития воспитание обучающихся должно обеспечить:

18.готовность и способность к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению;

19.готовность и способность к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, социальной и профессиональной мобильности на основе моральных норм, непрерывного образования и универсальной духовно-нравственной установки «становиться лучше»;

20.укрепление нравственности, основанной на свободе, воле и духовных отечественных традициях, внутренней установке личности поступать согласно своей совести;

21.формирование морали как осознанной личностью необходимости определенного поведения, основанного на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом;

22.развитие совести как нравственного самосознания личности, способности формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя выполнения моральных норм, давать нравственную самооценку своим и чужим поступкам;

23.принятие личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций;

24.готовность и способность выражать и отстаивать свою общественную позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки;

25.способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата;

26.трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей;

27.осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью и духовной безопасности личности, умение им противодействовать;

28.свободолюбие как способность к сознательному личностному, профессиональному, гражданскому и иному самоопределению и развитию в сочетании с моральной ответственностью личности перед семьей, обществом, Россией, будущими поколениями;

29.укрепление веры в Россию, чувства личной ответственности за Отечество перед прошлыми, настоящими и будущими поколениями.

В сфере общественных отношений духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся должно обеспечить:

5осознание себя гражданином России на основе принятия общих национальных нравственных ценностей;

6готовность граждан солидарно противостоять внешним и внутренним вызовам;

7развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности;

8заботу о благосостоянии многонационального народа Российской Федерации, поддержание межэтнического мира и согласия;

9осознание безусловной ценности семьи как первоосновы нашей принадлежности к многонациональному народу Российской Федерации, Отечеству;

10понимание и поддержание таких нравственных устоев семьи, как любовь, взаимопомощь, уважение к родителям, забота о младших и старших, ответственность за другого человека;

30.бережное отношение к жизни человека, забота о продолжении рода;

31.законопослушность и сознательно поддерживаемый гражданами правопорядок;

32.духовную, культурную и социальную преемственность поколений.

В сфере государственных отношений духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся должно содействовать:

1.укреплению и совершенствованию демократического федеративного правового государства с республиканской формой правления;

2.повышению доверия к государственным институтам со стороны граждан и общественных организаций;

3.повышению эффективности усилий государства, направленных на модернизацию страны;

4.укреплению национальной безопасности". [9]

Задание 2

Заполните таблицу «Особенности современных воспитательных систем образовательного учреждения»

Концепция, авторы	Цель	Деятельность, обеспечиваю- щая достижение цели	Субъекты деятельнос- ти	Ожидаемый результат	Управле- ние	Необходимые качества педагога

Учебный материал

Воспитательная система В.А. Караковского.

«Директор московской школы № 825 В.А. Караковский является основателем гуманистической воспитательной системы современной массовой школы. Ведущей идеей здесь является ориентация на личность школьника, его интересы и способности. Определяющую роль в комплексе идей играет педагогическая концепция коллектива. Она опирается на идеи системности, комплексности воспитания, интеграции педагогических воздействий, необходимости коллективного творчества. На педагогических советах именно эти идеи наиболее часто используются как фундамент для различных соображений, аргументации, для обобщений и выводов. Для всего общешкольного коллектива характерно отчетливое чувство "мы" по отношению к школе, что свидетельствует об общественной и личной ценности школы.

Организационное строение школьного коллектива достаточно простое. Кроме администрации школы и педагогического совета (в котором иногда участвуют и старшеклассники) существует еще и большой совет, включающий в себя кроме педагогов представителей от всех классов, начиная с шестых. Большой совет собирается довольно редко, два-четыре раза в год. Большинство в нем составляют школьники, и бывает так, что они проводят решение, не совпадающее с мнением педагогов. Довольно значительный вес имеют постоянные и временные органы самоуправления: советы дела, совет "сборовских комиссаров", дежурные командиры классов. Однако реальный механизм принятия решений существует далеко не только в рамках официальных структур власти. Чаще всего бывает так, что официальные решения лишь фиксируют ранее сложившееся общественное мнение.

Неофициальная сторона отношений в школе очень сложна. Большую роль здесь в силу своего авторитета играет директор. Он чаще всего выступает в роли генератора новых идей, от него же, как правило, исходят оценки тех или иных событий. Однако существуют еще, по меньшей мере, три силы, существенно влияющие на жизнь школы. Первая - это администрация школы и небольшая группа ближайших ее единомышленников, разделяющих с В.А. Караковским ответственность за судьбу воспитательной системы (авторская группа). Они в ряде случаев высказывают мнение, противоположное мнению директора. Вторая группа -

остальной педагогический коллектив, способный при необходимости противостоять и директору, и особенно авторской группе. И наконец, третья сила - лидирующая группировка старшеклассников, в той или иной мере отражающая интересы всего ученического коллектива. Однако наличие этих четырех сил, несмотря на их объективные различия, не означает, что в школе происходит какая-либо открытая борьба между ними. Хотя процесс принятия решений часто не оформляется демократическими процедурами, на самом деле он глубоко демократичен. Всякое решение предварительно обговаривается, обсуждается с заинтересованными людьми, а при необходимости выносится на большой совет.

Общий стиль взаимоотношений регулируется разветвленной системой норм. Так, среди учителей считается нормой, хорошим тоном заинтересованное обсуждение детских проблем, доброжелательное отношение к каждому ребенку. Неприемлем грубый тон, окрик по отношению к ребенку, особенно в присутствии коллег. Отличительной чертой отношений между педагогами и школьниками в воспитательной системе школы является то, что в этой сфере почти всегда возникают личные дружеские связи. Дети и многие классные руководители отмечают, что для них наиболее важным является свободное общение друг с другом вне урока и даже вне подготовки какого-нибудь внеурочного дела. Совершенно естественна ситуация, когда старшеклассники пьют чай в кабинете завучей вместе с хозяевами кабинета. Отсутствие серьезных конфликтов между педагогами и школьниками, тесное межличностное общение - характерная черта их взаимоотношений. Следует отметить, что ровный стиль отношений господствует и в ученической среде.

В сфере деятельности прочно утвердился творческий подход, стремление к оригинальному и необычному. Творчество, порядочность, юмор - это те самые главные качества, которые необходимы и педагогу, и ученику для их признания в школе.

Существенной характеристикой системы В.А. Караковского является использование коммунарской методики, или методики коллективной творческой деятельности.

Главным функциональным узлом системы является весенний коммунарский сбор, который проводится во время весенних каникул. Трехдневный сбор представляет собой комплекс коллективно-творческих дел, проводимых в условиях высокой интенсивности, с обязательным выездом участников за пределы города. Коммунарский сбор довольно трудно отнести к какому-то одному виду деятельности, хотя в его состав в разнообразном виде входят и искусство, и труд, и общение, и различные формы досуговой деятельности. Сбор не имеет какой-либо практической, утилитарной цели.

Главным на сборе выступает не творческая деятельность, не ее непосредственные продукты (микроспектакли, газеты, песни), а особая психологическая атмосфера, специфический способ общения. Условно можно сказать, что сбор - это действующая модель идеальных отношений

между людьми. Сюда приезжают для того, чтобы на какое-то время окунуться в особый мир, созданный по законам, отличным от законов мира реального.

Сбор, занимая по времени меньше одного процента продолжительности учебного года, является самой яркой школьной традицией, самым сильным средством объединения, создания чувства "мы". Сбор служит функциональной основой, которая в значительной степени формирует структуру системы. Кроме того, сбор - это и школа актива, поскольку он включает в себя интенсивную организаторскую работу. Старшеклассник-комиссар берет на себя функции организатора, педагога, да и психолога. Сбор для его участников имеет и развивающее, и образовательное, и психокоррекционное значение. Показывая учащимся разрыв между идеалом и повседневной жизнью, сбор и у воспитанников, и у воспитателей порождает желание изменить обычную жизнь своей школы, совершенствовать ее воспитательную систему.

В воспитательной системе школы № 825 создан промежуточный тип деятельности, занимающий связующее положение между весенним сбором и будничной, рутинной жизнью школы. Это так называемые ключевые общешкольные дела (термин В.А. Караковского). Они ориентированы на те формы поведения, на те ценности, которые вырабатываются на сборах и тесно переплетаются с повседневными будничными ситуациями. Общешкольные ключевые дела выполняют важные самостоятельные функции, они вносят в жизнь школы определенный ритм, организационную упорядоченность и тем самым создают важные структурные образования системы, каждое из которых решает и свои специфические задачи. Например, творческая учеба (ТУ) удовлетворяет потребности ребят в новых впечатлениях, в свободном общении; дидактический театр как часть Праздника знаний активизирует познавательные интересы, дает возможность самоутвердиться школьным интеллектуалам. Праздник песни удовлетворяет важную потребность в сценическом самовыражении.

Если на сборе деятельность подчинена главным образом отношениям, созданию определенного эмоционального настроения, то в ключевых делах гораздо большую роль играет собственно деятельность, ее продукты. Сборы и ключевые общешкольные дела составляют функциональное ядро воспитательной системы. В повседневной жизни школы наиболее характерной чертой выступает интеграция учебной и внеурочной деятельности. В школе используются коллективные, групповые формы работы на уроке; появились новые формы урока: уроки творчества, межпредметные, интегративные и разновозрастные уроки. Обыденная, в том числе и рутинная, учебная и другая работа, которая требует напряжения и не всегда соответствует личным интересам школьника, стимулируется межличностными отношениями между педагогами и учащимися, складывающимися во внеурочной деятельности и свободном общении.

Итак, модель гуманистической воспитательной системы современной

массовой школы, которую реализовал В.А.Караковский, основана на целостной педагогической концепции "Мы - школа"; интеграции педагогических взаимодействий; коммунарской методике; высоком уровне неформальных межличностных отношений; творчестве; взаимодействии с наукой». [36]

Задание 3

Изучите уровень воспитанности обучающихся класса (группы).

Учебный материал

«Критерии воспитанности личности школьника»

В качестве критерия воспитанности личности школьника рассматриваются ее активная гражданская позиция, проявляющаяся в ценностных отношениях личности к действительности. Из множества таких отношений можно вычленить как наиболее информативные:

- отношение к учению;
- отношение к людям;
- отношение к самому себе;
- отношение к природе;
- отношение к труду;
- отношение к действительности.

Каждый показатель входит в содержание стандартизированной характеристики воспитанности школьника и имеет 4-бальную градацию, характеризующую уровень его развития. С точки зрения реализации воспитательных целей в развитии школьников эти уровни условно могут быть названы как:

- педагогически целесообразный.....4
- допустимый.....3
- тревожный.....2
- критический.....1

Другой подход изучения уровня воспитанности – по пяти группам качеств, охватывающих всю структуру отношений личности – представлен в табл.

Критерии	Показатели
1. Сформированность познавательного потенциала личности выпускника.	1. Обученность обучающихся. 2. Развитость мышления. 3. Познавательная активность.
2. Сформированность нравственного потенциала личности выпускника.	1. Нравственная направленность. 2. Сформированность отношений личности выпускника к Родине, семье, школе, к себе, учебе, природе, труду, классному коллективу.

3. Сформированность коммуникативного потенциала личности выпускника.	1. Коммуникабельность. 2. Сформированность коммуникативной культуры.
4. Сформированность физического потенциала личности выпускника.	1. Состояние здоровья. 2. Развитость физических качеств.
5. Сформированность эстетического потенциала личности.	1. Развитость чувства прекрасного и других эстетических чувств.

Критерии, показатели и методики изучения уровня воспитанности школьников, сформированности жизненно важных потенциалов личности обучающихся можно увидеть в ниже приведенных таблицах.

<i>Аспекты изучения</i>	<i>Диагностические средства</i>
1. Сформированность познавательного потенциала личности обучающихся.	1. Методики изучения развития познавательных процессов личности ребенка. 2. Школьный тест умственного развития (ШТУР). 3. Методы экспертной оценки педагогов и самооценки обучающихся. 4. Педагогическое наблюдение.
2. Сформированность нравственного потенциала личности обучающегося.	1. Тест Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте» для определения нравственной направленности личности. 2. Методики Б.П. Битинаса и М.И. Шиловой для изучения воспитанности учащихся. 3. Методы экспертной оценки педагогов и самооценки обучающихся. 4. Педагогическое наблюдение.

В каждом образовательном учреждении, как показывает практика, в соответствии с избранными критериями и показателями подбирается комплекс приемов и методов для изучения результативности воспитательной деятельности. В этот комплекс входят как традиционные методы (педагогическое наблюдение, анкетирование, методы экспертной оценки и самооценки), так и современные методики психолого-педагогической диагностики. Например, блок диагностических методик для исследования сформированности познавательного и нравственного потенциалов личности может быть таким.

Необходимо обратить внимание экспертов на изучение **эффективности функционирования воспитательной системы школы**, так как ядро воспитательной системы – единый воспитательный коллектив школы. В рамках такой системы живет, растет и развивается как **Личность**

школьник». [37]

**«Уровень воспитанности учащихся (методика Н.П. Капустина)
(3, 4 классы)**

**Качества личности, которые надо выработать в себе,
чтобы достичь успеха**

	Я оцениваю себя	Меня оценивает учитель	Итоговые оценки
1. Любознательность: - мне интересно учиться - я люблю читать - мне интересно находить ответы на непонятные вопросы - я всегда выполняю домашнее задание - я стремлюсь получать хорошие отметки			
2. Прилежание: - я старателен в учебе - я внимателен - я самостоятелен - я помогаю другим в делах и сам обращаюсь за помощью - мне нравится самообслуживание в школе и дома			
3. Отношение к природе: - я берегу землю - я берегу растения - я берегу животных - я берегу природу			
4. Я и школа: - я выполняю правила для учащихся - я выполняю правила внутришкольной жизни - я добр в отношениях с людьми - я участвую в делах класса и школы - я справедлив в отношениях с людьми			
5. Прекрасное в моей жизни: - я аккуратен и опрятен - я соблюдаю культуру поведения - я забочусь о здоровье - я умею правильно распределять время учебы и отдыха - у меня нет вредных привычек			

Оценка результатов:

5 – всегда. По каждому качеству выводится одна среднеарифметическая

оценка.

№ п/п	Фамилия, имя ученика	Любознательность		Прилежание		Отношение к природе		Я и школа		Прекрасное в моей жизни		Средний балл		Уровень воспитанности	
		Сам	Учи- тель	Сам	Учи- тель	Сам	Учи- тель	Сам	Учи- тель	Сам	Учи- тель	Сам	Учи- тель	Сам	Учи- тель

4 – часто. В результате каждый ученик имеет 5 оценок.

3 – редко

2 – никогда

1 – у меня другая позиция

Затем 5 оценок складываются и делятся на 5. Средний балл и является условным определением уровня воспитанности.

Средний балл

5 - 4,5 – высокий уровень (в)

4,4 – 4 – хороший уровень (х)

3,9 – 2,9 – средний уровень (с)

2,8 – 2 – низкий уровень (н)

Сводный лист данных изучения уровня воспитанности учащихся класса

В классе _____ учащихся

_____ имеют высокий уровень воспитанности

_____ имеют хороший уровень воспитанности

_____ имеют средний уровень воспитанности

_____ имеют низкий уровень воспитанности». [38]

Литература к подразделу

2.2. Актуальные проблемы педагогики

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии// Педагогика, 2002, №8.
2. Арчибальд Р.С. Управление высокотехнологичными программами и проектами. – М.: ДМК Пресс, 2002.
3. Взятых В.Ф. Введение в методологию инновационной проектной деятельности: Учебник для вузов. – М.: «ЕЦК», 2002.
4. Воронов В.В. Электронная версия учебного пособия. «Педагогика школы в двух словах». <http://ro.mgou.ru/catalog/category103/34.html>

5. Гребенюк О.С. Педагогические технологии и инновации.
<http://www.pedlib.ru>
6. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещение, 2009.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник . Г.М.Коджаспирова. – М.: КНОРУС, 2010. – 744с.
8. Коджаспирова Г.М. , Коджаспиров А.Ю. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
9. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос.акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М. : Просвещение, 2008. — 39 с.
10. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. – Волгоград: Перемена, 2001.
11. Матвеев Е.Н. www.pedmir.ru/download.php?id=149
12. Методология: вчера, сегодня, завтра. В 3-х тт. ред.-сост. Крылов Г.Г., Хромченко М.С. – М.: Изд-во Школы Культурной Политики, 2005.
13. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.
14. Мушкирова А.Н., <http://www.rusnauka.com/Pedagog/84.html>
15. Николаева Л.П. Инновационные педагогические технологии.
<http://lpn.21202s19.edusite.ru/p16aa1.html>
16. Новиков А.М. Введение в методологию игровой деятельности – М.: Эгвес, 2006.
17. Новиков А.М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2002.
18. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005.
19. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: Синтег, 2007.
20. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект/Методология практической образовательной деятельности. – М.: Эгвес, 2004.
21. Новиков Д.А., Чхартишвили А.Г. Рефлексивные игры. – М.: Синтег, 2003.
22. Осмоловская И.М. Тенденции развития дидактического знания.
<http://www.neo-didactica.ru/materials/osmolovskaya/>
23. Особенности проблемного обучения
http://dls.vspu.ac.ru/wiki/%22%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%22
24. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. N 655 "Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования"

25. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С.Савинов]. – М.: Просвещение, 2011. – 342с. – (Стандарты второго поколения).
26. Советский энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002.
27. Тугаринов В.П. Личность и общество. - М.: Мысль, 1965, с.63
28. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 15 января. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.
29. http://polbu.ru/konfliktology_hrestomatia/ch10_all.html
30. <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=3&f=76>
31. <http://akmeclub.ru/>
32. <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=103664>
33. <http://fmi.asf.ru/Library/Book/Mpm/6e.html>
34. http://www.rusnauka.com/DN2006/Pedagogica/5_juhnovich%20v.i.%202.doc.htm
35. <http://www.openclass.ru/io/9/kostenko>
36. <http://karakovski.msk.ru/page.php?id=8>
37. www.cap.ru/home/63/obrazov/SKK_2009
38. www.medianet.yartel.ru/schools/krasnodom/images/
39. <http://www.pedpro.ru/theory/11/177.htm>

РАЗДЕЛ 3. ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА.

Ключевые понятия, используемые в разделе.

Аксиология - философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, т.е. о связи различных ценностей между собой, с социальными, культурными факторами и структурой личности.

Здоровый образ жизни – комплекс условий, форм общения и видов деятельности человека, благодаря которым осуществляется сбережение и укрепление физического, психического и духовно-нравственного здоровья.

Здоровьесберегающие ценностные ориентации - компоненты структуры личности, сформированные на базе представлений о здоровье человека, имеющие эмоциональную значимость и детерминирующие здоровьесберегающую деятельность.

Имидж – (с англ.) образ 1) облик (русская версия) личности, в котором наиболее ощутимо проявляются те качества, благодаря которым достигается эффект персональной привлекательности; это репутация семьи, хозяйствующего субъекта, государственного или общественного учреждения, региона или страны в целом;

2) индивидуальный облик или ореол, создаваемые средствами массовой информации, социальной группы или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания.

Имидж профессиональный – облик человека, отражающий его профессиональную деятельность, важное условие профессиональной самореализации и достижения профессиональных успехов.

Имидж корпоративный - это репутация семьи, хозяйствующего субъекта, государственного или общественного учреждения, региона или страны в целом.

Катарсис – духовно-нравственное очищение личности.

Кинесика (греч. *kinitikos*) – информативность телодвижения, язык тела.

Коммуникабельность - (от лат. соединенный, сообщающийся) - способность к общению, общительность.

Коммуникация - (от лат. сообщение, связь, делаю общим) - каналы передачи информации в процессе общения, смысловой аспект общения и социального взаимодействия.

Компетентность человековедческая - это умение практически использовать систематизированные и адаптированные к конкретной профессиональной деятельности гуманитарные, естественные, художественные и другие знания для решения следующих задач:

- умения общаться с личностью и социумом;
- умения обращаться, воздействовать на личность и социум;
- умения вводить в реальный оборот свои лучшие качества и качества других людей (личные и деловые);

- умения создавать свою личную программу самосовершенствования.

Конфликт - форма проявления обострившихся противоречивых взаимоотношений отдельных людей или общностей, для которых характерны противоборство между ними на основе расхождения и/или противопоставления их интересов.

Конфликтология педагогическая – научно-прикладное направление в науке, занимающееся изучением природы, закономерностей возникновения и развития педагогических конфликтов, разработкой технологий их упреждения, регулирования и разрешения.

Креативность – творческий потенциал человека, коллектива, нации.

Культура – все виды преобразовательной деятельности человека и общества, а также результаты этой деятельности.

Культура педагогическая – это часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для преемственности поколений и социализации личности.

Менталитет – склад мыслительной деятельности, отражающий в себе особенности исторических, этнопсихологических и социально-экономических условий жизнедеятельности людей.

Общение – взаимодействие людей, при котором происходит обмен эмоционально-чувственной и рациональной информацией, самопознание и познание людьми друг друга, образование различных общностей и общественных структур.

Организационная культура – это совокупность норм, правил, обычаев и традиций, которые поддерживаются субъектом организационной власти и задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации. Понятие организационной культуры включает в себя набор представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, писаных и неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и др., сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации.

Ортобиоз - (лат.) рациональный образ жизни.

Ортобиотика – наука об образе жизни и технологиях самосбережения здоровья людей.

Презентация – предъявление, представление, демонстрация каких-то данных или имиджа в целом.

Рекреация - система мер по укреплению опорно-двигательного аппарата человека.

Релаксация – физическое и психическое расслабление, приостановка мыслительной деятельности.

Самоактуализация – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей (базовая потребность личности).

Самопрезентация – умение подавать себя, привлекая внимание людей к

своим лучшим природным качествам и личным достоинствам.

Саморефлексия – это проявление внутреннего внимания, умение отслеживать свое внутреннее состояние в каждый конкретный момент времени и выразить его словами, описать.

Субъекты образовательного процесса – педагоги, дети, их семьи, социальные и профессиональные группы, административные институты и институты гражданского общества.

Технология – это процесс с точно заданными целями, достижение которых поддается описанию, включает воспроизводимые элементы действий и гарантированные результаты.

Технология педагогическая – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные задачи.

Технологии человековедческие - научно обоснованная система принципов, форм, методов и приемов воспитывающего воздействия с целью актуализации знаний, ориентированных на гуманитарное развитие личности.

Ценность — феномен общественного и индивидуального сознания, характеризующий отношение человека к предмету удовлетворения потребности и проявляющийся в форме идеалов, смыслов, представлений, убеждений, мнений.

Ценностная ориентация – важный компонент структуры личности, сформированный на базе ценностных представлений, имеющий эмоциональную значимость и детерминирующий поведение личности.

Человековедение – система теоретико-прикладных антропологических, естественных, гуманитарных и художественных знаний, ориентированных на всестороннее развитие личности, оптимизацию условий ее жизнедеятельности.

Эмпатия (от греч.) – постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания, сочувствия, умение поставить себя на место другого.

«Я-концепция» - совокупность представлений индивида о себе, сопряженная с отношением к себе и к отдельным своим качествам.

Тема 3.1. Сущность и содержание профессиональной культуры педагога.

Прежде чем изучить тему, ответьте для себя на следующие вопросы:

- Что такое культура?
- Каковы функции культуры в обществе?
- Как связаны общая и профессиональная культуры?
- Какова роль педагога в отношении культуры?
- Что служит показателями профессиональной культуры педагога?

Термин «культура» (*cultura*) латинского происхождения, первоначально он означал «возделывание почвы, ее культивирование». Существует множество определений понятия «культура»,

«Под **культурой в общем смысле** понимаются все виды преобразовательной деятельности человека и общества, а также результаты этой деятельности» (10).

«**Культура** (возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизнедеятельности людей, а также создаваемых ими материальных и духовных ценностях» (Энциклопедический словарь).

«**Культура** – все, что возделано человеком за историю его существования на Земле, совокупность достижений человека в производительном, общественном, интеллектуальном отношении» (Л.В.Тодоров).

Важнейшей функциональной особенностью культуры является ***способность к самообновлению***, порождению новых форм и способов удовлетворения интересов и потребностей людей. С развитием потребности людей развивается и культура.

Культура не наследуется генетически, а усваивается только методами обучения. Вопрос об уровне культуры в обществе – это проблема эффективности такого рода обучения (т. е. механизмов социализации личности: следование системе ценностей, которые выработаны человечеством – нормы поведения, законы и т. п.).

Принято различать культуру по разным основаниям:

1. По сферам деятельности людей – на духовную и материальную;
2. По отношению к нациям, этносу – на русскую, кельтскую, народа майя и т. д.;
3. По историческим периодам – на античную, эпохи Возрождения и т. д.;
4. По видам человеческой деятельности – на экономическую, политическую и т. д.;
5. По профессиональным общностям – на юридическую, педагогическую и т. д.;
6. По психическим функциям человека – на интеллектуальную, речевую и т. д.;

Данным перечнем не исчерпывается классификация всех видов культур. Личность по отношению к культуре выступает как **творец, потребитель**, как **продукт культуры и ее транслятор**.

Профессиональная культура педагога – интегрированное понятие. Для того чтобы определить сущность понятия «профессиональная культура педагога», целесообразно рассмотреть такие понятия, как «***профессия***», «***профессиональная деятельность***», «***педагогическая деятельность***»,

«профессиональная культура», «педагогическая культура».

8. **«Профессия** – род трудовой деятельности, занятий, требующий определенной подготовки и являющейся обычно источником существования» (Энциклопедический словарь). **Профессия** – исторически и культурно обусловленное общественное явление, которое объективно определяется достигнутым уровнем разделения труда. Профессия предполагает комплекс систематизированных знаний, умений, навыков, способностей и убеждений человека, являющихся предпосылкой к выполнению квалифицированного труда.

Профессия приобретается посредством образования, совершенствуется через самообразование и повышение квалификации, производственный опыт.

2. «Профессиональная деятельность как социально- культурное явление обладает сложной структурой, включающей цель, задачи, предмет, средства, методы, результат» (10). **Деятельность является профессиональной** при **условиях**, если:

- включает в себя мыслительные операции (интеллектуальные);
- основывается на научных знаниях (обучение и самообучение);
- используется в четко определенных социальных целях и направлена на социальное развитие;
- предполагает высокую степень автономии как для человека, который ее выполняет, так и для группы людей, представляющих данную профессию;
- присутствует высокая степень ответственности за свои действия и суждения внутри профессиональной автономии.

Педагогическая деятельность – это вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством и культурой опыта, создание условий для их личностного развития, самореализации и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе

3. «Профессиональной культуры - одно из свойств группы людей, относящихся к одной профессии, возникшее вследствие разделения труда, которое приводит к обособлению видов специальной деятельности» (10).

«Профессиональная культура – это определенная степень овладения человеком приемами и способами решения профессиональных задач»(10).

«Высокий уровень профессиональной культуры специалиста характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, т.е. развитым профессиональным мышлением и сознанием» (10).

Функции профессиональной культуры:

- созидаящая, заключающаяся в формировании определенного позитивного имиджа профессии;
- человекотворческая (человек формируется вследствие приобщения к культуре);

- целеопределяющая, заключающаяся в формировании и поддержании определенного класса ценностей представителей данной профессии;
- консолидирующая, заключающаяся в поддержании у работников чувства сопричастности к определенной профессиональной группе, общему делу (способствует формированию ответственности за качество совместной деятельности);
- адаптивная, заключающаяся в содействии социализации новых работников;
- знаковая (фиксация опыта в виде определенных знаков).

Педагог находится в поле общей культуры, является продуктом ее современного уровня. ***Одновременно педагогу профессионально вменено генерировать и транслировать культуру.*** Данное обстоятельство является безусловным императивом для поддержания и совершенствования профессиональной культуры педагога.

«Понятие **«педагогическая культура»** длительное время описывалось в педагогической литературе в категориях обыденного сознания и не претендовало на строгое научное объяснение. Под педагогической культурой подразумевалась совокупность норм, правил поведения, проявление педагогического такта, педагогической техники и мастерства, педагогическая грамотность и образованность» (10).

С началом активной разработки культурологического подхода в философии, социологии, педагогике и психологии были проведены исследования, посвященные отдельным направлениям и сторонам педагогической культуры. В настоящее время активно изучаются вопросы методологической, нравственно-эстетической, технологической, коммуникативной, духовной и физической культуры личности педагога.

«Педагогическая культура – это часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для преемственности поколений и социализации личности» (9,64).

«Профессионально-педагогическая культура представляет собой специфическое проектирование общей культуры в сферу педагогической деятельности» (12).

«Доминантные, нормативные, стимулирующие, сопутствующие ценности взаимосвязаны, их иерархическая структура составляет теоретическое основание педагогической культуры, способствуя формированию творческой, созидательной деятельности, направленной на создание материальных и духовных ценностей общества» (11, 64).

«К показателям личностных ориентиров педагогической культуры можно отнести:

- гуманистическую позицию педагога по отношению к детям, его

способности быть воспитателем;

- психолого-педагогическую компетентности и развитое педагогическое мышление, позволяющее решать возникшие проблемы с позиций воспитанника;

- опыт творческой деятельности, дающей возможность педагогу обосновать свою педагогическую технологию, авторские подходы к организации работы;

- культуру профессионального поведения и способности к саморазвитию» (9, 64).

Педагогическая культура – важнейшая часть общей культуры педагога, проявляющаяся в системе его личных и профессиональных качеств, а также специфике его профессиональной деятельности.

Таким образом, можно говорить о том, что **содержание** профессионально-педагогической культуры раскрывается как система личностно-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций.

В современной теории и практике нет единого представления о слагаемых профессиональной культуры педагога. Но многие ученые и практики выделяют следующие **компоненты педагогической культуры(12):**

- 1) **аксиологический;**

- 2) **личностный** (личностно-творческий);

- 3) **технологический** (деятельностный).

1. Аксиологический (ценностный) **компонент** (*аксиология* – философское учение о ценностях, их происхождении и сущности). Аксиологический компонент представляет собой совокупность педагогических ценностей, характерных для современного этапа развития образования и включает в себя, по мнению ученых, **профессионально-педагогические знания и мировоззрение, педагогическое мышление и рефлексия, педагогический такт и этику.**

Ценности можно представить как **общественно-педагогические, профессионально-групповые, личностно-педагогические.**

Общественно- педагогические ценности отражают характер и содержание ценностей, существующих в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании в форме морали, религии, философии. Это идеи, представления, нормы и правила, регламентирующие воспитательную деятельность в рамках всего общества.

Профессионально-групповые ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельности устоявшихся групп специалистов в рамках определенных образовательных институтов. Эти ценности выступают ориентирами педагогической деятельности.

Личностно-педагогические ценности – это система ценностных ориентаций личности, сложное социально- психологическое образование,

отражающее ее целевую и мотивационную направленность. Данный компонент представляет собой мировоззренческую характеристику личности (10).

2. Технологический компонент обеспечивает решение образовательных задач и предполагает знание педагогом технологий обучения и воспитания. Он необходим для того, чтобы педагогическую теорию перевести в образовательную практику. Этот компонент профессиональной педагогической культуры предполагает способность педагога к инновационной деятельности в сфере технологий, освоение новых методов обучения и воспитания, а также свободное владение информационными технологиями.

Технологический компонент предполагает способность педагога структурировать свою профессиональную деятельность и выстраивать ее по определенному алгоритму. Так, педагогическая задача имеет этапы целеполагания, планирования, организации, оценки и коррекции.

По временному признаку педагогические задачи подразделяются на стратегические, оперативные и тактические. В культуру педагога входит способность расставлять приоритеты в последовательности решения тех или иных задач (позиционная логика, приводящая к результату).

3. Личностно-творческий компонент отражает творческое, креативное начало личности педагога. Педагогическое творчество предполагает наличие таких качеств личности педагога, как инициативность, индивидуальная свобода, независимость мнений и суждений, ответственность, способность к изменениям.

Личностно-творческий компонент включает в себя наличие позитивной «Я-концепции педагога» как развивающейся самоактуализирующейся личности, а также наличие развитой педагогической рефлексии.

Педагогическое творчество как компонент профессиональной педагогической культуры не возникает автоматически, для его развития нужны объективные и субъективные предпосылки.

К *объективным предпосылкам* относится влияние конкретного культурно-исторического периода, в котором работает педагог; морально-психологический климат коллектива; наличие адекватных средств обучения и воспитания; материально-техническая оснащенность образовательного процесса.

Субъективными предпосылками для проявления педагогического творчества являются высокий уровень общекультурной подготовки педагога, его личностные качества, наличие мотивации к творческой деятельности и уровень образованности, педагогический опыт и интуиция.

Подведем итоги. Итак, **профессиональная культура педагога** – это одновременно:

- интегративное **качество** личности педагога-профессионала;
- **условие** и предпосылка эффективной педагогической

деятельности;

- **цель** профессионального самосовершенствования;
- обобщенный **показатель** профессиональной компетентности педагога.

Если вернуться к ролевому соответствию личности (*потребитель, транслятор, творец, продукт*) по отношению к культуре, мы обнаружим ту же закономерность. Для того чтобы быть:

- *потребителем* профессиональной педагогической культуры, необходимо обладать конкретными инструментами переработки информации - личностными и профессиональными *качествами* – интегрировать их в себе;
- *транслятором в педагогике* может быть только личность с высоким уровнем профессиональной культуры – это *условие* эффективной передачи культурных навыков;
- личность может воспитать только другая личность, поэтому педагог всегда учится, самосовершенствование – личностный и профессиональный рост являются обязательной *целью* в процессе *творения*;
- сам педагог может передать только то, что есть в нем, как в *продукте* культуры, которая его воспитала, и здесь мы можем говорить о *показателях* компетентности педагога.

Существует четыре базовых уровня сформированности профессиональной педагогической культуры: **креативный, эвристический, репродуктивный, адаптивный** (10).

Адаптивный уровень характеризуется неустойчивым отношением к педагогической реальности. К психолого-педагогическим знаниям педагог относится индифферентно, не всегда готов использовать их в педагогических ситуациях. Педагогическая деятельность строится по заранее отработанной схеме. Нет осознанной необходимости в повышении квалификации.

Репродуктивный уровень характеризуется устойчивой заинтересованностью в педагогической деятельности. Педагог активно решает педагогические задачи, актуализируя психолого-педагогические знания. Осознает необходимость в повышении квалификации.

Эвристический уровень характеризуется устойчивым стремлением педагога к реализации в педагогической деятельности и наличием развитой педагогической рефлексии. Деятельность педагога связана с постоянным поиском новых методов и форм обучения и воспитания. Педагог готов передавать свой опыт коллегам. К повышению квалификации относится избирательно.

Креативный уровень характеризуется высокой степенью самореализации педагога в профессиональной деятельности. В педагогической деятельности преобладает нестандартный подход к решению педагогических задач, значительная роль отводится импровизации, интуиции. Педагог заинтересован в различных способах повышения квалификации, сам часто является инициатором создания различных форм

совершенствования педагогического мастерства.

С вопросом обретения профессиональной педагогической культуры теснейшим образом связано понятие **профессиональной компетентности** и **человековедческой компетентности**.

В педагогической науке **«профессиональная компетентность** рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность профессионального труда; объем навыков, с помощью которых субъект может адекватным образом выполнять задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс профессиональных знаний и профессионально-значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.»(5, 20).

Тема 2. Человековедческая компетентность - фундаментальная составляющая профессиональной культуры педагога.

«Человековедение – система теоретико-прикладных антропологических, естественных, гуманитарных и художественных знаний, ориентированных на всестороннее развитие личности, оптимизацию условий ее жизнедеятельности» (В.М. Шепель, 20).

«Человековедческая компетентность- система человековедческих знаний, благодаря которым общение и обращение с людьми носит нравственно достойный характер, их социальная организованность отличается созидательностью, возрастает эффект самореализации индивидуального потенциала личности». (В.М. Шепель, 16).

Человековедческая компетентность педагога – это умение практически использовать систематизированные и адаптированные к конкретной профессиональной деятельности гуманитарные, естественные, художественные и другие знания, необходимые для того, чтобы уметь:

- общаться с личностью и социумом;
- оказывать воздействия на личность и социум;
- реализовывать в деятельности свои лучшие качества и качества воспитанников (личные и деловые);
- создавать личную программу самосовершенствования.

Благодаря данной компетентности воздействие педагога на личность воспитанника реализуется на фундаментальной научной базе, на уровне высоких гуманитарных технологий. Поэтому человековедческая компетентность является системообразующим фактором в структуре профессиональной компетентности современного педагога.

Важной составляющей человековедческой компетентности педагога

является тот факт, что она включает в себя набор требований, соблюдение которых способствует достижению эффекта самореализации личности, и, прежде всего, благодаря ее высокому профессионализму.

Главный смысл концепции человековедческой компетентности - это помочь личности стать **профессионалом**. Ведь профессионализм в любой профессии - это *сплав личностных характеристик человека, теоретических знаний и практических умений*. Для педагога уровень профессионализма - это качественный показатель его развитости как личности. «Никто не в состоянии воспитать личность, если он сам не является личностью».

Опора в обучении человековедческим технологиям идет на *антропологичность* и *технологичность* получаемых знаний. В свое время К.Д. Ушинский, говоря о необходимости антропологического подхода (2;3) в обучении педагога.

Отталкиваясь от антропологизма К.Д. Ушинского, человековедческие технологии органично включают в себя естественные и гуманитарные науки и доводят их до уровня технологичного знания. **Технология** - это процесс с точно заданными целями, достижение которых поддается описанию, включает воспроизводимые элементы действий и гарантированные результаты. Технология может быть на операционном уровне. Наличие операционного уровня свидетельствует о том, что новое знание последовательно «прожито» и принято не только на логическом, но, в первую очередь, на эмоциональном плане. В парадигме гуманистического образования это означает, что во внутриличностных структурах педагога происходит образование и принятие новых гуманистических понятий. Именно это помогает ему качественно изменить свою личность. Л.С.Выготский так говорил о значении формирования понятий в жизни человека: «... только с образованием понятий наступает интенсивное развитие самовосприятия, самонаблюдения, интенсивное познание внутренней действительности, мира собственных переживаний»(6).

Из книги В.М. Шепеля «Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология».

«Развитие человековедческих технологий во многом зависит от решения такой проблемы, как технологизация антропологического и гуманитарных знаний. При всех достижениях, которые на сегодня известны в области применения компьютеров, в разработке информационных технологий имеется много темных пятен в создании «формализованного языка» широкого спектра человековедческой информации.

Дело в том, что не всякое знание технологично, в чем нетрудно убедиться, например, обращаясь к гуманитарному знанию, которое занимает огромное место в человековедении. Во-первых, гуманитарное знание, как правило, характеризуется познавательной направленностью. Во-вторых, ему свойственны абстрактность, отвлеченность от конкретных условий, возможность произвольного толкования. В третьих, ему присуще богатство художественного языка, символическое разнообразие, подтекстовая колоритность.

Попытки придать гуманитарной информации знаковые обозначения, перевести ее на язык формул пока малоэффективны. Полученные результаты весьма условны и не гарантируют точность заложенных в них сведений...

Человековедческие технологии широко применимы в медицине и педагогике, в правовых и силовых структурах, семейной сфере. Без них невозможно обойтись, занимаясь различными видами сервиса. Эти технологии имеют большой спрос у современных политологов и имиджмейкеров...

Человековедческие технологии самые наукоемкие технологии. Разработка каждой такой технологии требует огромного объема информации, специальной ее селекции, обращения к результатам новейших научных открытий. Они не могут быть «пробными», чего на практике избежать трудно, поэтому надо на теоретическом уровне свести к минимуму ошибки, в результате которых возможно нанесение ущерба здоровью или личному достоинству людей. Для этого необходимо при их разработке многократное логическое осмысление по схеме «концепция – гипотеза – версия - вариант». Лучше десять раз взвесить все «за» и «против», чем один раз поступить безответственно. Любое прикосновение к человеку должно исключить принесение ему какого-либо страдания.

Человековедческие технологии трудно алгоритмизировать. Принцип пооперационности универсален для многих технологий. В данных технологиях его применение крайне ограничено. Процесс реализации замысла часто невозможно разбить на последовательный ряд операций или алгоритмов. Не случайно общепризнанные мастера педагогики А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, устойчиво добивавшиеся положительных конечных результатов по воплощению в жизнь воспитательного замысла, называли свою педагогическую теорию и практику не технологией, а методом.

У **человековедческих технологий** низкий коэффициент гарантированности достижения замысла. К этому должен быть психологически готов каждый, кто к ним обращается. Если супруги, ознакомившись с технологией по укреплению семьи, посчитают, что этого достаточно для установления «рая в шалаше», то они окажутся в ловушке, созданной ими самими. Негарантированность «конечного» результата человековедческих технологий обусловлена противоречивостью и уникальностью их объекта. Гете принадлежат слова о том, что под каждой надгробной плитой покоится непознанное мироздание. С этой проблемой постоянно сталкиваются многие из тех, кто обращается к названным технологиям. Объект, с которым они работают, подвержен воздействию такого массива внутренних и внешних детерминант, что четко определиться в них зачастую не представляется возможным.

Человековедческие технологии – особый вид профессиональной деятельности. Овладение ими доступно людям, обладающим незаурядными личностными и деловыми качествами, имеющими жизненный опыт, прошедшими специальную подготовку» (20, 387-391).

Этап технологичного накопления и использования знаний о возможностях человеческой личности помогает педагогу качественно измениться в направлении самосовершенствования.

Характерной особенностью концепции человековедческой компетентности является то, что она, отталкиваясь от антропологических представлений о человеке, помогает преподавателю использовать их в своей профессиональной деятельности на уровне *прикладной подготовленности*.

Прикладная подготовленность создает условия для успешной профессиональной деятельности. Успешность, в свою очередь, придает педагогу *уверенность в своих силах*.

К человековедческим технологиям относятся следующие технологии.

- формирования имиджа, личного обаяния;
- упреждения и разрешения конфликтов;
- самосбережения здоровья и жизненного оптимизма (ортобиотики);
- индивидуальной работы с личностью;
- формирования социума;
- профессионального честолюбия;
- семейного благополучия;
- личного самосовершенствования

Далее кратко раскрывается суть четырех основных человековедческих технологий.

Технология формирования имиджа.

«**Имидж** – (с англ.) образ 1) облик (русская версия) личности, в котором наиболее ощутимо проявляются те качества, благодаря которым достигается эффект персональной привлекательности; это репутация семьи, хозяйствующего субъекта, государственного или общественного учреждения, региона или страны в целом;

2) индивидуальный облик или ореол, создаваемые средствами массовой информации, социальной группы или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания» (В.М.Шепель, 16).

Профессиональный имидж – черты облика человека как субъекта деятельности, отражающие степень его профессиональной успешности; стимулирует рост авторитета; расширяет перспективы профессиональной карьеры, профессионального призвания; выступает условием профессиональной самореализации, достижения профессиональных вершин.

Деловой успех приходит к тем, кто умеет не только развивать, но и

донести до других свои лучшие личностные качества. В этой связи особое значение в педагогической деятельности приобретает умение «нравиться детям». Обаяние - это не просто дар, его психологическая основа заключается в том, что человек уверен в себе и своей привлекательности.

Способы выработки флюидного излучения, основы «коммуникативной механики» - это те азы, которыми может овладеть педагог, стремящийся овладеть искусством самопрезентации. Эти действия помогают на практике реализовать один из важнейших показателей эффективности труда педагога - его способность к реализации артистического потенциала, который, в свою очередь, опирается на уровень развития творческих способностей (11).

Творческие способности педагога являются показателем целостности его личности, здоровья в самом широком смысле этого слова. Если личность педагога «расщеплена», то непрерывная смена различных ролей приведет к дополнительному неврозу. И, напротив, если педагог идентифицирует свою личность только с преподавательской деятельностью, то такое положение может привести к остановке внутреннего роста.

В работе над собственным профессиональным имиджем педагогу может помочь матрица персонального имиджа.

Матрица создания персонального имиджа (17)

1. Личный настрой с опорой на позитивную «Я-концепцию».
2. Фейсбилдинг и физиогномика.
3. Волосы, прическа.
4. Кинесика, жесты.
5. Дизайн одежды.
6. Красноречие.
7. Манеры и этика поведения.
8. Саморегуляция.

Из книги Н.А.Моревой «Основы педагогического мастерства».

«Начальным моментом в создании и осознании необходимости изменения имиджа является *самоанализ*. Он будет складываться из нескольких моментов: сначала человек дает оценку себе. Для этого используются специальные анкеты, а также вопросы, которые условно делятся на две категории: что я хочу изменить и как это сделать. Важно акцентировать свое внимание на следующем.

Анализируемое качество – это достоинство или недостаток? Как его можно развить или как избавиться от него? Чему еще нужно научиться? Где и в каком объеме можно получить недостающую информацию? Потребуется ли перемены специального изучения или достаточно самообразования?

Затем эти же вопросы задаются разным категориям людей, с которыми общается человек (коллеги по работе, родители, друзья и др.), и затем полученные данные анализируются и сравниваются.

Следующий момент в плане действий по созданию имиджа это определение, *для кого предназначается изменение имиджа*. Здесь важны два

момента:

1) определение того, как оценивают вас коллеги, и соответственно на какую группу коллег следует произвести наилучшее впечатление; 2) в создании имиджа действует принцип «качелей имиджа»: его нельзя создать в каком-то одном направлении, он создается сразу во многих направлениях. Например, для руководства он проецируется как бы вверх, для коллег – в стороны, для персонала или студентов – вниз. Нужно определить, насколько официальные/неофициальные будут у вас отношения с разными людьми. Эти отношения выражаются через принятие этикетных правил общения, одежды, инструкций, способов общения. Поэтому создаваемый имидж должен быть приспособляемым и к ситуации, и к участвующим в ней людям.

Еще одним шагом в создании имиджа станет *работа по достижению его убедительности*. Это можно осуществить с помощью таких приемов, как:
-создание в общении с другими людьми положительных моментов;
-способность найти точки соприкосновения, поэтому в других людях нужно находить то, что объединяет, а не разъединяет вас с окружающими;
-способность уважать ожидания людей; если вы поступаете по-другому, то люди теряются и не знают, чего можно ждать от вас в следующий раз.

Технологическим приемом разработки имиджа является *определение финансовых затрат на создание имиджа*. Правильно справиться с этим поможет список расходов на ближайшие шесть месяцев: какая одежда нужна и сколько стоит, какие книги для обучения нужно купить, сколько истратить на обучение. Определите возможные потребности, которые могут возникнуть у вас вследствие изменения имиджа.

Важным моментом, завершающим создание имиджа, является его презентация (9,100-101).

Технология упреждения и разрешения конфликтов - это технология эффективного претворения в практику антропологического подхода в управлении реальным социумом.

«Под конфликтологическим образованием понимается освоение совокупности теоретических знаний, технологических умений и навыков, позволяющих людям цивилизованно выстраивать общение в любой сфере социума и находить достойные варианты преодоления возникающих между ними противоречий, расхождений и напряжений» (4, 4).

Существует ряд определений конфликта. «**Конфликт** – актуализированное противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия или оппонентов и даже столкновение самих оппонентов» (Большой психологический словарь). «Конфликт можно рассматривать «как определенный завершающий этап усиления неудовлетворенности различных социальных субъектов теми или иными сторонами их жизнедеятельности» (4,22).

Педагогическая среда содержит в своей структуре большое количество

конфликтных ситуаций. Конфликты идут по разным векторам: *педагог - ребенок, педагог - администрация, педагог-педагог, педагог - родитель, ребенок-ребенок* (4). И педагогу необходимо овладеть рядом стратегий, которые помогут ему быть компетентным в вопросах упреждения и преодоления конфликтов, в снятии последствий стресса, в построении эффективного общения.

Из книги С.В. Баныкиной, Е.И. Степанова «Конфликты в современной школе».

«В современной действительности, где очень много реальных жизненных ситуаций, провоцирующих грубость, агрессию, импульсивность и деструктивность поведения граждан по отношению друг к другу, одной из основных задач является актуализация у детей положительных общекультурных тенденций, формирование у них ориентации на общечеловеческие ценности в отношениях с окружающими.

Но чтобы выполнить эту важную задачу, педагог должен в первую очередь перестраиваться сам, овладевая конфликтологическими знаниями.

Все это ставит и настоятельно требует от российского общества решения нескольких важных задач. Во-первых, необходимо помочь педагогу овладеть конфликтологической грамотностью, поскольку именно от него, в первую очередь, зависит уровень конфликтности школьного социума...

Во-вторых, необходимо создать и ввести в школьные программы конфликтологические учебные курсы (используя региональный, школьный компонент, специализированные или элективные курсы и т.п.) призванные помочь всем детям научно грамотно и корректно вести себя в возникающих конфликтных ситуациях, отдавая предпочтение использованию «мягких», компенсационных моделей их разрешения...

В-третьих, конфликтологическое образование должно помочь в создании школьной конфликтологической службы, которая бы профессионально занималась изучением и разрешением возникающих в школе конфликтных ситуаций. Ее основная задача - добиться нормализации и гуманизации отношений между педагогом, детьми, администрацией, родителями на основе толерантности, диалогического режима, стремления всех конфликтующих сторон к консенсусу и компромиссу...

Практическая задача педагогической конфликтологии – добиться нормализации и гуманизации отношений между основными субъектами школьного социума – не только педагогом и детьми, но также администрацией, родителями – на основе толерантности, диалогового режима, стремления всех конфликтующих сторон, по крайней мере к компромиссу, а по возможности – и к полному согласию, делающему их сотрудничество максимально эффективным» (4,10-13).

В конфликтном взаимодействии принято различать следующие стратегии поведения людей:

- конфронтацию;
- избегание или уход;
- приспособление;

- компромисс;
- сотрудничество.

Каждая стратегия имеет свои «плюсы» и «минусы» и может применяться в зависимости от ситуации.

В процессе овладения стратегиями нейтрализации разных видов конфликтов у педагога последовательно развивается чувство эмпатии, желание сотрудничать.

Необходимо признать, что методам и приемам анализа конфликта, а также способами прогнозирования своего поведения и партнера необходимо специально учиться.

Управление конфликтами (в узком смысле) - целенаправленное воздействие на реальный конфликт на основе принятых и признаваемых его участниками правил, норм и способов поведения в возникшем конфликтном противоборстве.

Управление конфликтом (в широком смысле) – система технологий, процедур, форм и методов неконфронтационного и конструктивного воздействия на конфликт с целью его прекращения или минимизации его негативных последствий.

Педагог, обученный приемам анализа конфликта и владеющий стратегиями поведения во время конфликта, безусловно, приближается к идеалу эффективного профессионального взаимодействия в общении с коллегами, детьми и их родителями.

В теории конфликтологии принято выделять предмет и объект конфликта, основные компоненты конфликта. Предмет – это содержание самого притязания, т.е. внутренняя субъективная причина, побуждающая субъект к конфликтным отношениям, а объект – то, по поводу чего у субъекта возникают или могут возникнуть притязания.

Конструктивно разрешенный конфликт может иметь позитивное значение, как для личности, так и для социума. Позитивное значение для личности может заключаться в следующем:

- стимулирует личностное развитие и освоение новых знаний с целью преодоления конфликтов в будущем;
- устраняет синдром покорности и равнодушия;
- получение новой информации по предмету конфликта и его участникам;
- оздоровление межличностных отношений, внесение ясности;
- расширение границ мировоззрения.

А также для социума:

- смена сложившихся отношений, перегруппировка;
- инновационная функция, развитие сложившихся отношений;
- диагностическая, выявление сильных и слабых сторон;
- снятие напряжения, разрядка;
- прояснение истинных ценностей.

В целях управления конфликтами необходимо понимать выбранную

стратегию поведения и возможные последствия.

Технология самосбережения здоровья и жизненного оптимизма (ортобиотика) опирается на положение И.И. Мечникова об ортобиозе как разумном правильном образе жизни.

Предназначение ортобиотики В.М. Шепель видит в том, чтобы дать «научно обоснованные рекомендации по конструированию образа жизни» (19, 40). В основе ортобиотики - философские взгляды на жизнь и здоровье, при этом оптимизм рассматривается как «духовная энергетика человека» (там же). Именно оптимистическая жизненная позиция, позволяющая человеку наслаждаться жизнью, чувствовать ее «вкус», является мотивом к поддержанию здоровья. Ортобиотика предполагает формирование в сознании человека ценностного отношения к своей жизни, жизненную позицию, продиктованную чувством ответственности за нее. Ортобиотика имеет превентивное предназначение упреждать образование и развитие патологических процессов в организме человека.

Ортобиотике свойственен системный подход к здоровью. Здоровье рассматривается как единство трех составляющих: физического, психического и духовно-нравственного. Ортобиотика призвана разрабатывать методы по оказанию помощи людям, в том числе и детям в активизации их «внутренних ресурсов» и предполагает обучение людей использованию этих методов в дальнейшей самостоятельной работе. Реализация ответственности каждого человека, в том числе и ребенка, за свое здоровье и овладение соответствующими техниками, с помощью которых индивид может поддерживать и развивать свое здоровье самостоятельно, позволяет ему создать собственную программу оздоровления.

Ортобиотика – наука об образе жизни и технологиях самосбережения здоровья людей (В.М. Шепель, 19).

Ортобиоз (греч.) - прямая жизнь, разумный, здоровый образ жизни.

Физическое здоровье – естественное состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его органов и систем.

Психическое здоровье – сохранность и активность механизмов личной саморегуляции, обеспечивающих полноценное человеческое функционирование.

Духовно-нравственное здоровье – наличие у человека нравственных принципов, которые обеспечивают активную созидательную жизненную позицию.

Духовно-нравственное здоровье предполагает способность человека противостоять различного рода жизненным трудностям без утраты социально-психологической адаптации.

Развивая теорию ортобиоза И.И. Мечникова, В.М. Шепель предложил «формулу выживаемости», включающую три компонента, призванных обеспечить здоровый образ жизни и способствующих усовершенствованию органов чувств и развитию чувства жизни: ежедневные занятия рекреацией, релаксацией и катарсисом.

ФОРМУЛА ВЫЖИВАЕМОСТИ (19).

$$K = \frac{\text{Время рекреации} + \text{Время релаксации} + \text{Время катарсиса}}{\text{Время суток} - \text{время сна}}$$

В течение каждого шестичасового цикла необходима подпитка организма в виде комплекса мер по рекреации, релаксации, катарсису.

Рекреация – система мер по укреплению опорно-мышечного аппарата человека.

Релаксация – физическое и психическое расслабление, приостановка мыслительной деятельности.

Катарсис – духовно-нравственное очищение.

Примерное распределение видов работы над собой в соответствии с «формулой выживаемости».

Виды здоровья	Слагаемые ортобиоза	Стандартные системы мер
Духовно-нравственное	Катарсис Релаксация	Музыка, путешествия, творчество, ведение дневников самонаблюдения, молитва, медитация.
Психическое	Релаксация Рекреация	Релаксационный тренинг, психофизический тренинг, смехотерапия, танцевальная терапия, пение, «эффект комплимента», водные процедуры, «чайная церемония» и т.д.
Физическое	Рекреация Релаксация	Утренняя гимнастика, спорт, снарядовая и игровая гимнастика, прогулочная ходьба, массаж, самомассаж, танцы, занятия

		фитнесом, йога, цигун, посещение бани.
--	--	--

Технология индивидуальной работы с личностью должна вести к раскрытию способностей и дарований педагога и воспитанников, актуализировать в них чувство личного достоинства и ответственности. Подразумевается также устранение или нейтрализация индивидуальных недостатков, обусловленных разными причинами.

Данная технология ведет к осознанию человеком значения своего личностного достоинства.

Для педагогов наиважнейшим аспектом деятельности является выбор форм работы с детьми. Традиционно педагога учат работать с классом, группой. Гуманистическая парадигма образования делает акцент на индивидуальные формы работы. В процессе обучения технологии индивидуальной работы с личностью педагог может на уровне знания-применения овладеть инструментальными видами индивидуальной работы по раскрытию способностей каждого ребенка. Но для этого он должен в первую очередь иметь четкое представление о своих «сильных» сторонах и возможностях, а также о своих «слабых» сторонах, которые следует компенсировать.

Диагностика своих возможностей на данный момент времени и внутреннего мира ребенка является необходимым умением педагога, которое позволяет вовремя понять происходящие изменения и скоординировать свои действия.

В целом все представленные технологии ведут к обретению педагогом **человековедческой компетентности**, являясь факторами ее результативности. Человековедческая компетентность позволяет слушателям расширить кругозор за счет антропологичности полученных знаний, обрести необходимые умения для повышения своей коммуникабельности. Кроме этого, человековедческая компетентность позволяет развить индивидуальный потенциал, заложенный в педагоге. Можно говорить о том, что такая подготовленность позволяет педагогу стать более **эффективно работающей и жизнеутверждающей личностью**, внутренней константой которой является устойчивый оптимизм.

Вопросы и задания.

Задание 1.

Вам предлагается, основываясь на вышеизложенном материале и на прочитанной дополнительно литературе, составить четыре таблицы основных человековедческих технологий по следующей схеме.

Вид технологий	Компоненты культуры		
	Аксиологический (какие педагогические ценности реализует педагог и знания)	Технологический (необходимые умения, навыки)	Личностно-творческий (качества личностные и деловые)

Для примера нами приводится такая таблица по технологии самосбережения здоровья и жизненного оптимизма.

Вид технологий	Компоненты культуры		
	Аксиологический (какие ценности реализует педагог)	Технологический (необходимые умения, навыки)	Личностно-творческий (деловые личностные качества)
Самосбережения здоровья	Ценности человеческой жизни, здоровья, самореализации, сохранения и развития цивилизации.	Саморефлексии, релаксации, рекреации, катарсиса, саморегуляции, выполнения психофизических упражнений, управления стрессом, управления эмоциями	Оптимистичность, стрессоустойчивость, дисциплинированность, стремление к самопознанию, доброжелательность, психическая уравновешенность

Интегрируйте составленные таблицы в «**Модель личностно-деловых качеств и умения современного педагога как субъекта профессиональной культуры**».

Задание 2.

Дайте ответы на вопросы.

1. Чем характеризуется высокий уровень профессиональной культуры педагога?
2. Дайте краткую характеристику каждому компоненту профессиональной культуры педагога (аксеологический, технологический, личностно-творческий).

3.Определите объективные и субъективные предпосылки для реализации педагогического творчества?

4.Каково значение человековедческой компетентности в профессиональной культуре педагога?

Литература к разделу 3

«Основы профессиональной культуры педагога».

1. Добролюбов Н.А. Избранные педагогические произведения. – М.: АПИ, 1952.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.5 /Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - С. 15
4. Баныкина С.В. , Степанов Е.И. Конфликты в современной школе: изучение и управление - М.: КомКнига, 2006.
5. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога.- Санкт-Петербург.: Просвещение, 2004.- 158 с.
6. Выготский Л.С. Психология подростка // Собр. соч. Т. 4. М.: Педагогика. 1984. - С. 65.
7. Зарецкая И.И. Профессиональная культура педагога: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: АПК и ППРО, 2005.
8. Исаев И.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед.спец./ И.Ф. Исаев.- 2-е изд.- М.: Академия, 2004.- 207 с.
9. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства. – М.: Просвещение, 2006.
- 10.Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах/ Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых.- Брянск.: Изд-во Брянского государственного университета, 2003.- Кн.1- 174 с.
- 11.Павелко Н.Н. Педагогическая культура как сущностная характеристика профессиональной деятельности преподавателя. – Краснодар, 2004.- 306 с.
- 12.Профессиональная культура учителя/сост. В.А. Сластенин, Н.И. Филиппенко.- М., 1993.
- 13.Тодоров Л.С. Новая педагогика изящной словесности для грядущего. – М., 2003.
- 14.Чудковский В.Э. Профессиональное становление и профессиональный смысл жизни учителя. – М.: ГОУ Педагогическая академия, 2008.
- 15.Человековедческая компетентность педагогов как инновационный результат последипломного образования / Под ред. С.В. Баныкиной. – М.: URSS, 2009.

- 16.Шепель В.М. Профессия имиджмейкер. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.
- 17.Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.
- 18.Шепель В.М. Эффективный менеджмент: мыслить по-русски. – М.: Финансы и статистика, 2005.
- 19.Шепель В.М. Как жить долго и радостно. – М.: АНТИКВА, 2006.
- 20.Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М.: Дом педагогики, - 2000.
- 21.Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие. – Спб.: Питер, 2005.

Показатели оценивания качества Итогового практико-значимого проекта

1. Полнота достижения целей проекта.
2. Степень актуальности и значимости проекта для образовательной практики.
3. Степень новизны и технологичности предлагаемых новшеств.
4. Степень научной обоснованности проекта (уровень терминологической грамотности).
5. Наличие научно обоснованных рекомендаций для практического использования результатов проекта.
6. Соблюдение требований к списку использованной литературы
7. Соответствие требованиям к оформлению проекта.

Критерии и шкала оценивания качества Итогового практико-значимого проекта

№ п\п	Оцениваемые параметры контрольной работы	Баллы
1	Цели проекта полностью достигнуты. В полной мере раскрыта актуальность и практическая значимость проекта. Работа отличается новизной, оригинальностью и технологичностью предложенных решений. Все положения и рекомендации проекта научно обоснованы. Список использованной литературы достаточно объёмен и оформлен правильно. Общее оформление проекта соответствует требованиям.	8
2	Цели проекта полностью достигнуты. В достаточной мере раскрыта актуальность и практическая значимость проекта. Работа отличается технологичностью предложенных решений. Основные положения и рекомендации проекта научно обоснованы. Список использованной литературы достаточно объёмен и оформлен правильно. Общее оформление проекта соответствует требованиям.	6-7
3	Цели проекта не достигнуты в полной мере. Раскрыта актуальность и практическая значимость проекта. Работа содержит ряд предложений по решению проблемы, однако, их научное обоснование следует усилить. Список использованной литературы имеется, но объём его недостаточен, хотя он правильно оформлен. Общее оформление проекта в целом соответствует требованиям.	4-5
4	Цели проекта не достигнуты. Имеется попытка раскрыть актуальность и практическую значимость проекта. Работа выполнена на уровне реферата по теме и не содержит обоснованных решений. Список использованной литературы недостаточно объёмен, имеются недочёты в его оформлении. Общее оформление проекта не в полной мере соответствует требованиям.	2-3
5	Цели проекта не указаны и не достигнуты. Не раскрыты в должной мере актуальность и практическая значимость проекта. Работа представляет собой набор высказываний, верных по своей сути, но не связанных с темой и структурой проекта общей логикой.	1

	Предложенные решения не имеют никакого обоснования. Список использованной литературы отсутствует. Общее оформление проекта не соответствует требованиям.	
--	--	--

Темы практикозначимой работы

1. Предложения в проект Закона «Об образовании в Российской Федерации».
2. Практическая реализация одной из парадигм современного образования в вашей педагогической деятельности.
3. Проект школы будущего.
4. Проект перехода вашей школы к новому виду образовательного учреждения (автономному, казенному, бюджетному).
5. Проект предполагаемых изменений в деятельности вашей школы при реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».
6. Учебная деятельность: содержание, структура, развитие.
7. Природосообразный принцип в организации обучения: перспективы, проблемы.
8. Психологическая компетентность педагога.
9. Направленность и ценностные ориентации личности: закономерности становления и развития.
10. Универсальные учебные действия - формирование и развитие на уроке.
11. Система деятельности педагога по освоению психологических основ (компонента ФГОС).
12. Составьте сценарный план подготовки и проведения педагогического совета по одной из тем:
 - Методологическая культура педагога как фактор его профессионального развития.
 - Методологическая культура педагога как условие повышения качества образования учащихся.
 - Воспитательная система образовательного учреждения: от цели к результату.
13. Подготовьте доклад по одной из тем:

- Современные отрасли педагогической науки: от теории к практике.
- Построение процесса обучения на основе инновационных технологий.
- ФГОС глазами учителя: проблемы и перспективы.

14. Этика в профессиональной культуре педагога.

15. Коммуникативная культура педагога.

16. Формирование информационно-коммуникационной культуры педагога.

17. Слагаемые профессионального имиджа педагога.

18. Конфликтологическая компетентность как составляющая профессиональной культуры педагога.

19. Духовно-нравственное здоровье педагога как основа его профессиональной культуры.