

ГБОУ СПО Губернский колледж г. Похвистнево

**Учебно-методический комплект
по учебной дисциплине педагогика**

**Составитель: Еремина Лилия Римовна
преподаватель психолого-педагогических дисциплин**

Рассмотрено и одобрено ПЦК преподавателей
профессионального цикла
педагогических специальностей
протокол №__ от «____» _____ 20__ г.
Председатель ПЦК _____ Шулайкина Г.А.

**г. Похвистнево
2013**

ОГЛАВЛЕНИЕ

Пояснительная записка	3
Тема 1. Взаимосвязь теории и практики в педагогике	4
Тема 2. Методология практической педагогической деятельности	11
Тема 3. Ценностно-смысловое самоопределение педагога Ценностно-смысловое самоопределение педагога	17
Тема 4. Педагогическое проектирование	20
Тема 5. Технологии решения педагогических задач	26
Тема 6. Система деятельности классного руководителя	33
Тема 7. Инновации в образовании. Позиция педагога в инновационных процессах. Индивидуальное и коллективное творчество	35
Тема 8. Формы взаимодействия субъектов в педагогических процессах.....	39
Тема 9. Здоровьесберегающие технологии педагогического процесса ...	41
Тема 10. Диагностика достижений учащихся.....	44
Тема 11. Информационно-технологическое сопровождение образовательного процесса.....	50
Используемая литература	51
Примерные контрольные вопросы	52

Пояснительная записка

Учебно-методический комплект по учебной дисциплине «Педагогика» разработан в соответствии с федеральными и государственными требованиями к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы по общепрофессиональному циклу для студентов среднего профессионального образования по специальности 050146 «Преподавание в начальных классах». Содержание курса предусматривает проведение лекционных, семинарских и лабораторных занятий по проблемам воспитания.

Содержание УМК включает три основных раздела. В первом представлена учебная программа дисциплины, где определены цели и задачи курса, основные требования к аттестации, тематический план курса, темы для самостоятельного изучения. Во втором разделе раскрываются все изучаемые темы. В третьем – основная и дополнительная литература, вопросы к промежуточной аттестации.

Содержание каждой темы построено в соответствии с логикой изучения учебного материала: в начале каждой темы представлены те компетенции, которыми необходимо овладеть студенту, изучающему данный вопрос, четко представлено, что студент должен знать, какие умения необходимо сформировать, чем овладеть в процессе изучения темы, а также даются основные понятия темы. Затем представлен основной материал к лекции, в котором кратко излагается содержание темы, раскрываются основные вопросы, определяются ключевые понятия.

После лекционного материала студенту предлагаются задания для подготовки к семинарским занятиям. Задания имеют несколько уровней: обязательные задания для всех, по выбору студентов и индивидуальные задания, что позволяет не только оптимизировать процесс обсуждения вопросов семинара, но и обеспечить индивидуально-ориентированный подход к обучению каждого студента. Обязательные задания направлены на ознакомление с общими теоретическими вопросами, базовыми концепциями и подходами. Задания по выбору студентов предусматривают как творческие задания, так и задания, направленные на развитие у студентов аналитического мышления, способности сопоставлять и сравнивать. Индивидуальные задания выполняются по желанию студента и способствуют более глубокому освоению содержания темы.

Тема 1. Взаимосвязь теории и практики в педагогике

Изучение данной темы направлено на овладение *компетенцией*:

- способность научно анализировать социально-значимые проблемы и процессы, выявлять научную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности (ОНК - 1).

В результате изучения данной темы обучающийся должен:

знать:

- объект и предмет изучения теории педагогики;
- соотношение житейских и научных педагогических знаний;
- особенности взаимосвязи теории и практики в педагогике;

уметь:

- анализировать, сравнивать учебный материал;
- ставить педагогические задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.

Основные понятия темы: наука, теория, знание, практика, практическая педагогическая деятельность, воспитание.

ЛЕКЦИЯ

*Практика без теории слепа,
теория без практики мертва*

Перед тем, как мы будем характеризовать связь между теорией и практикой в педагогике, мы должны ответить на вопрос: «А для чего нам нужно знать об этой связи? На что это может повлиять?». Все мы знаем, что жизнь на земле, включая живую и неживую природу, развивается согласно определенным физическим законам, они объективно существуют и не зависят от нашего сознания. И надо помнить, что не И. Ньютон установил закон притяжения, он его просто открыл, а этот закон существовал, и будет существовать, как и другие законы: круговорот воды в природе, смена времен года и др. – всем этим законам подчиняется жизнь существ на земле. А человек? «Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет так же своих законов?» - вопрошал К. Д. Ушинский.

Действительно, развитие человека и его воспитание таким же образом подчиняется определенным законам, только они несколько иной природы, социальной, точнее сказать, нравственной. Только следуя согласно этим законам и не нарушая их, возможно, воспитать Человека, в полном смысле этого слова. Педагог подобно садовнику должен ясно представлять, какие условия будут способствовать росту, и приносить плоды, а какие будут идти во вред и окажутся губительными. Значит ли это, что знание этих законов обеспечит педагогу желаемый результат – высоконравственную воспитанную личность? Здесь важно заметить, что готовые знания о теории воспитания не гарантируют успеха.

В педагогике немаловажное значение имеет и предрасположенность к общению с людьми. Известный писатель и педагог, автор книги «Педагогика для всех» С. Соловейчик признавался: «Я, как и все, чистый самоучка. И я ни разу не встречал педагогов наученных - все самоучки».

Известный современный педагог, обосновавший личностно ориентированный подход в образовании, В. В. Сериков отмечает: «Нельзя приступить к воспитанию, просто «выучив теорию», как это нередко делает учитель-предметник. Для этого *надо стать воспитателем*, то есть овладеть способами личностной самоорганизации, внутренней свободой, профессиональной педагогической культурой, психологическими механизмами и технологиями целенаправленного влияния на духовную сферу воспитанника. Смысл как сложная ментальная структура сознания вначале должен зародиться у воспитателя. Нельзя эффективно заниматься личностным опытом другого человека, не обладая собственным».

Ясно одно, обыденные знания, приобретенные на практике, отличаются от теоретических знаний, научно обоснованных, проверенных и доказанных. И здесь мы подошли к вопросам, которые требуют особого разъяснения: В чем различие этих знаний? Какое значение для педагога имеет теория и какая практика? Что для него и его деятельности важнее, знания или опыт, теория или практика? В каком они должны находиться соотношении?

Теория педагогики

Любая наука в качестве своей основы имеет некоторый житейский, эмпирический опыт людей. Например, физика опирается на приобретаемые нами в повседневной жизни знания о движении и падении тел, о трении и инерции, о свете, звуке, теплоте и многом другом. Математика тоже исходит из представлений о числах, формах, количественных соотношениях, которые начинают формироваться уже в дошкольном возрасте. Иначе обстоит дело с педагогикой.

У каждого из нас есть запас житейских педагогических знаний, педагогический компонент присутствует во многих профессиях, предполагающих постоянное общение с людьми: врачи, консультанты, священнослужители и др. И обычный родитель имеет определенные педагогические знания, не прочитав при этом ни одного учебника по педагогике.

В чем состоят основные отличия житейских педагогических знаний от научных? Анализ психолого-педагогической литературы выявил следующие особенности.

Житейские знания, основывающиеся на здравом смысле и обыденном сознании, извлекаются из индивидуального повседневного опыта человека, носят интуитивный характер, приобретаются случайным образом путем практических проб. Они приурочены к конкретным ситуациям, конкретным людям, конкретным задачам, имеют ограниченную человеческим опытом область применения. Житейская педагогика содержится в пословицах и поговорках, которые, как мы знаем, всегда противоречивы. Индивидуальный человеческий опыт не использует педагогические знания предыдущих поколений, так как условия воспроизведения не фиксируются, поэтому человек и повторяет ошибки предшествующих поколений. Житейские знания развиваются и обогащаются по мере прогресса научных знаний, в то же время сами научные знания вбирают в себя опыт житейского познания.

Говоря о научных педагогических знаниях, мы неизбежно подходим к таким понятиям как наука и знание. *Наука* - сфера человеческой деятельности, функция которой - выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Научная деятельность генерирует *знание* - проверенный практикой результат познания действительности, верное её отражение в сознании человека. Необходимо добавить, что «наука - это не только знание, и тем более не только готовое знание, но и деятельность, направленная на достижение знания». Результатом теоретического мышления является научная теория. Научное знание представляет собой систематизированные обобщенные разряды знаний, формирование которых основано не только на опытных, эмпирических, но и на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития.

Под *«теорией»* понимается (от греческого *theoria* - рассмотрение, исследование) система основных идей в той или иной отрасли знания; форма научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях действительности. Человеческая мыслительная деятельность только при возникновении своем выступала как «сопроводитель» практики. По мере развития общественной практики самостоятельность мышления по отношению к практике возрастала. Свое наивысшее выражение относительная самостоятельность мышления по отношению к практике получает в теоретической деятельности, то есть в создании теорий, обобщающих практический опыт.

Научные педагогические знания, полученные в результате экспериментов, результаты которых можно воспроизвести при создании определенных условий, в науке накапливаются и передаются, создавая, таким образом, уникальный и разнообразный фактический материал. Теоретические знания содержатся в *научных понятиях*, в которых отражаются наиболее существенные свойства предметов и явлений, общие связи и соотношения. Научные понятия четко определяются, соотносятся друг с другом, связываются в законы.

Предметом научного исследования в педагогике является теоретический аспект воспитания, в этом смысле *педагогика* выступает как *наука* и представляет собой совокупность теоретических и методических идей по вопросам воспитания.

Педагогика как наука об искусстве общения

Известный отечественный психолог Л. С. Выготский отмечал: «...учительство как профессия представляет из себя с психологической точки зрения ложный факт... в самой природе воспитательного процесса, в психологической сущности его, заключено требование возможно

более тесного контакта и близкого общения с жизнью. В конце концов, воспитывает только жизнь, и чем шире будет врываться жизнь в школу, тем динамичнее и полнокровнее станет воспитательный процесс». Существует давний спор между учеными-педагогами и педагогами-практиками, что такое педагогика – наука и/или искусство? Постоянное сомнение в том, что педагогика как наука существует, поддерживается тем, что миллионы людей воспитывают своих наследников, не зная никакой науки педагогики. Так, можно ли назвать практическую деятельность по воспитанию наукой? Это тот вопрос, ответ на который лежит в основе очень многих дискуссий. И сколько существует наука педагогика, столько идет спор на тему, существует ли она? К. Д. Ушинский писал: «Педагогика – не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и, как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека».

Продолжая мысль К. Д. Ушинского, известный отечественный педагог С. Соловейчик с позиции нашего современника размышляет: «...педагогика - наука или искусство? ...Я долго ломал голову над этими абстрактными вопросами, пока однажды не понял, наконец, самое простое: есть искусство воспитания детей, оно передается из рода в род - не науку передают, а искусство, как искусство печения хлеба или искусство обращения с людьми; и есть наука, которая занимается - чем? воспитанием? Нет, наука воспитанием заниматься не может, наука - это не действие, наука - это постижение законов какого-то действия. Словом, есть искусство воспитания, и есть наука об этом искусстве. Наука об искусстве воспитания. Подобно тому, как есть науки о самых разных искусствах: о литературе, о театральном искусстве, о фотографии, о кино, о живописи и рисунке, о балете и керамике. В педагогике не наука с искусством рядом, не полнауки и пол-искусства, не фифти-фифти, не смесь, а именно вот это отношение: наука об искусстве. Полноценная, стопроцентная наука (не хуже других) о стопроцентном, полноценном искусстве, которое, уверяю, не менее значительно, чем другие. И сразу все становится на место. Если воспитание - искусство, то на первое место выходят талант, душевные качества, духовные свойства - но, конечно, и мастерство тоже...».

Педагогика – это наука об искусстве воспитания, о творческой деятельности, поэтому педагогике нельзя научиться путем просвещения, необходимо овладеть искусством воспитания на собственном опыте. Следовательно, освоить то или иное мастерство, будь то музыка или живопись налагают на человека определенные требования, и здесь на первый план выходят не только его знания, но и его способности, личностные качества, предрасположенность к тому или иному виду деятельности. Ни в какой другой профессии личностные качества человека не оказывает решающего влияния на его совершенствование, как в педагогике.

Практика педагогики

А. С. Макаренко говорил: «Воспитывает все: люди, вещи, явления, но, прежде всего и больше всего – люди». Что же в педагогике является практикой?

Греческое слово «практикос» означает деятельный, активный. Человек есть деятельное существо, соответственно практика есть деятельность человека. В различных философских направлениях категория практики понимается либо в широком смысле как любая деятельность человека, либо в узком - как его исключительно предметная деятельность. При этом имеется в виду деятельность, всегда направленная на достижение цели. Определяющая роль практики, как материальной деятельности людей, по отношению к познанию, как духовной деятельности, выражается, с одной стороны, в том, что практика выступает основой, источником знаний, и, с другой стороны, в том, что она является и средством проверки истинности знаний, критерием истины. Обе эти стороны неразрывны уже потому, что любой акт практики всегда есть в то же время и средство проверки истинности имеющихся знаний, и источник получения новых знаний.

Как мы уже сказали, практикой в педагогике в широком смысле является сама человеческая жизнь с множеством ее отношений. Несмотря на это, рассматривая связь теории с практикой, будем основываться на более узком представлении о практике. Отечественный педагог Б. М. Бим-Бад указывает: «Конкретная и непосредственная практика педагогики выливается в формы ученичества, воспитания, перевоспитания, производственного и иного обучения, военной подготовки, общего, профессионального и профессионально-технического образования,

переподготовки, повышения квалификации, непрерывного образования, просветительской деятельности и др.».

Связь теории и практики в педагогике

Установлено, что единство теории и практики является высшим выражением единства духовной и материальной сторон в деятельности людей. Наиболее важным является положение о том, что отрыв теории от практики, как и практики от теории, нарушение их единства чревато тяжелыми последствиями и для теории и для практики. Оторванная от практики теория не может дать правильного и своевременного ответа на запросы практики и теряет свое значение или, более того, приносит вред. Оторванная от теории практика становится слепой, и это с неизбежностью приводит к замедлению темпов ее развития, к застою.

Это положение находит свое подтверждение не только в педагогике, но и в других науках. Возьмем, к примеру, физику. Ниже приводится выступление физика, академика АН СССР П. Л. Капицы: «Я хочу отметить несоответствие в развитии теоретических и экспериментальных работ и отсутствие необходимой связи теории с практикой. Нетрудно видеть, что у нас происходит отставание экспериментальной физики от теоретической. Возьмем ядерную физику. Хорошо известно, что, несмотря на то, что техническое оснащение в этой области у нас хорошее, экспериментальные результаты слабее... Такое отставание экспериментальной физики — очень серьезный фактор, который все больше и больше будет тормозить нормальный рост нашей физики. Разрыв между теорией и экспериментом, между теорией и жизнью, между теорией и практикой есть симптомы серьезных нарушений нормального развития науки...» (Из выступления на Общем собрании Академии наук СССР 6 февраля 1962 г.).

К этому примеру можно добавить слова И. П. Павлова о том, что «без наблюдаемых фактов нет науки - они воздух ученого, однако столь же очевидно, что если нет в голове идеи, то и не видишь фактов».

Остановимся на характеристике связи между теорией и практикой. Эта связь с практикой может быть *прямой*, когда обстоятельства вынуждают нас на время прерывать ход теоретического размышления, чтобы получить от практики новые данные и продолжить затем рассуждение на основе этих данных. Физик и химик, биолог и геолог, ученые любой отрасли науки постоянно обращаются в своей деятельности к опыту, с тем, чтобы затем вновь вернуться к теории и развивать ее дальше.

Обращение к практике как основе знаний и критерию истины совершается и в иной форме — как *непрерывное* адресование к данным практики, сверка каждого этапа рассуждений с фактическим, из практики почерпнутым материалом в самом ходе теоретического мышления. К данному типу связи и относится педагогика.

К. Д. Ушинский, рассматривая вопрос о связи теории и практики воспитания, писал: «Деятельность человека как человека всегда проистекает из источника сознательной воли, из разума; но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет *теория* в таком практическом деле, каково воспитание». Безусловно, педагогическая теория и практика взаимосвязаны и взаимодействуют не как внешние друг другу силы, а как взаимно проникающие друг в друга, тесно сплетающиеся стороны *единой человеческой деятельности*. Именно деятельность, отнесенная как к науке, так и к практике, может рассматриваться связующим звеном этих двух категорий.

Деятельность может быть представлена как система сформулированных задач, при решении последовательно переходящая одна в другую. Это позволяет говорить о, так называемом, *моменте взаимодействия*, который возникает между теорией и практикой в сознании человека именно в тех случаях, когда в конкретной деятельности человека происходит слияние знаний и деятельности через постановку задач. Если практик самостоятельно формулирует задачу, используя для ее решения данные науки, то это позволяет ему целенаправленно обращаться к науке за помощью. На это указывает Б. М. Бим-Бад: «Мост, соединяющий теоретический берег педагогики с практическим, — специфическое, по преимуществу вероятностное *педагогическое мышление*. Как в теории, так и на практике, педагогическое мышление есть особый вид осуществления диагностики, гигиены, профилактики отклонений и терапевтической тактики... Суть педагогического мышления... в том, что все общеобязательные теоретические принципы при любом их практическом применении модифицируются. Конкретизируясь,

теоретическое знание приспосабливается к неповторимо индивидуальной ситуации и/или случаю. Оно преобразуется, пересматривается, видоизменяется».

Выводы:

Педагогика – это наука об искусстве воспитания, о творческой деятельности, поэтому педагогике нельзя научиться путем теоретического просвещения, необходимо овладеть искусством воспитания на собственном опыте, при этом важны внутренние предпосылки: личностные качества, душевные свойства, опыт общения.

Педагогическая теория и практика взаимосвязаны и взаимодействуют не как внешние друг другу силы, а как взаимно проникающие друг в друга, тесно сплетающиеся стороны *единой человеческой деятельности*.

Связь теории и практики в педагогике имеет *непрерывный* характер, когда в конкретной деятельности учителя происходит слияние знаний и деятельности, и осуществляется в *сознании* учителя в момент постановки задач педагогической деятельности.

СЕМИНАР

Вопросы для обсуждения:

1. Педагогика как наука.
2. Соотношение научных и житейских педагогических знаний.
3. Взаимосвязь теории и практики в педагогике.

Обязательные домашние задания

- для всех:

1. Сравнить освещение рассматриваемой темы в различных учебниках по педагогике (либо различными известными педагогами).
2. Схематично отобразите взаимосвязь понятий: знание, теория, наука, практика.
3. Показать на конкретных примерах как осуществляется связь теории и практики в процессе постановки педагогических задач в профессиональной деятельности учителя.

- по выбору студентов:

1. Изучить материал книги В.В.Краевского «Методология педагогики». – Глава 2. «Педагогика – наука о практике», во время чтения текста делать следующие пометки:

V – данная информация соответствует тому, что Вы знали раньше;

(+) – то, что Вы читаете, является новой информацией;

(-) – то, что Вы читаете противоречит тому, что Вы знали раньше;

(?) – то, что Вы читаете, непонятно, Вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу.

Подготовить ответы на вопросы:

- Что изучает педагогическая наука? Предмет и объект науки.

- В чем заключается главная проблема соотношения науки и практики в педагогике?

- Зачем нужна наука учителю?

2. Изучить материал книги С.Соловейчика «Последняя книга». – Глава 54. Подготовить ответы на вопрос: Почему автор называет педагогику наукой об искусстве воспитания?

Индивидуальное задание: подготовить сообщение о соотношении теории и практики в педагогике в статье К.Д. Ушинского «О пользе педагогической литературы».

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Прочитайте фрагмент из статьи К.Д. Ушинского «О пользе педагогической литературы» и попытайтесь дать ответы на поставленные автором вопросы.

Спор между теорией и практикой — спор очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи, приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не

предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли. Но, увы, спор этот, еще не совсем умолкший и в науке, часто слышится в жизни и, в особенности, в деле воспитания. Часто педагог-теоретик, принимаясь за свое сочинение, прежде всего отвлекает свою мысль от бессмысленной пестроты жизненных явлений, старается возвыситься до абстрактных начал воспитания, определяет сначала цель человеческой жизни, взвешивает средства к достижению этой цели и начинает чертить путь воспитания, забывая, что главный вопрос о цели человеческой жизни, на решении которого основана вся его теория воспитания, разрешается в действительности с бесконечным разнообразием. Педагог-практик смеется над своим зафилософствовавшим товарищем, чувствует всю неприложимость его стройной теории, берет в одну руку учебник своего предмета, в другую ферулу, — и дело идет у него как по маслу; ученики учатся прилежно, переходят из класса в класс, вступают в жизнь, и как будто никогда и ничему не учились. Они выполнили необходимую комедию детства и юности и принимают за новые роли, не имеющие никакого отношения к старым, воспоминание о которых только мешает жить и чем скорее исчезнет, тем лучше.

Но это две крайности. Средину между ними занимают все педагоги, теоретики и практики. Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя крошечной, хотя туманной теории воспитания, и нет такого смелого теоретика, который бы по временам не оглядывался на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика. Неужели дело воспитания так легко, что стоит только принять на себя звание воспитателя, чтобы постигнуть это дело во всей его полноте? Неужели достаточно только нескольких лет воспитательной деятельности и единичной наблюдательности, чтобы разрешить все вопросы воспитания? Самые закоренелые педагоги-рутинеры беспрестанно толкуют о трудности своего искусства и отвергают теорию именно на том основании, что она слишком легко дается кабинетным мудрецам. Конечно, ни один практик-педагог не отвергает возможности большего или меньшего совершенства в своем деле, конечно, ни один из них не признает равенства искусства воспитания во всех своих собратьях. Напротив, каждый из них так гордится своей опытностью, высчитывая по пальцам года своей воспитательной деятельности. На чем же основывается такое неравенство, или, другими словами, что такое педагогическая опытность? — Большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, делается правилом воспитательной деятельности педагога. Деятельность человека как человека всегда проистекает из источника сознательной воли, из разума; но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание. Воевать против такой теории не значит ли то же, что воевать против мысли вообще; но педагог во всяком случае есть поборник мысли, и если он признает годность одного факта и личного опыта, то к чему все его ученье? Не противоречит ли он сам себе, отвергая теорию для себя и беспрестанно толкуя ее детям? Если теория ни к чему не годится в жизни, то к чему служит передаваемая им наука? Какое значение имеет его собственное звание?

Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; самое понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке: каким же образом может она отказаться от мысли, от сознания истины, от обдуманности плана?

Но что же предлагает нам педагогическая литература, если не собрание опытов сознанных и обдуманных, если не результаты процесса мышления, направленного на дело воспитания? Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более его опытного, или откажется подать благоразумный совет только что начинающему собрату? Практика, факт — дело единичное, и если в воспитании признавать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт; если только это не передача тех старушечьих рецептов, в которых говорится: «Ты, мой батюшка, возьми эти слова, напиши их на бумажке, а потом сожги и пепел выпей с водой против утренней зорьки, и там увидишь, что выйдет». Неужели искусство воспитания может упасть в такую темную, бессознательную область предрассудков, поверий и фокусов, а такова судьба его, если

оно будет предоставлено единичной практике каждого. «Это прекрасный преподаватель, прекрасный воспитатель», — говорит молва, но в чем заключается его сила и откуда проистекает его искусство — этого никто не знает, да этого и нельзя знать, до этого можно прийти только собственной практикой. Не правда ли, что это нечто вроде фокусов наших знахарок и шептуний? Неужели же искусство воспитания, это искусство развития сознания и воли, может оставаться на этой низкой ступени и не подымится даже на ту, на которой стоит медицина, собирающая факты, но основывающаяся на знании, с одной стороны, человеческого организма и его отравлений, а с другой, на значении свойств ядов и медикаментов.

Тема 2. Методология практической педагогической деятельности

Изучение данной темы направлено на овладение следующими **компетенциями**:

- способность научно анализировать социально-значимые проблемы и процессы, выявлять научную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности (ОНК - 1);
- способность транслировать знания по предмету с учетом специфики познавательных задач и его содержательной основы, возрастных особенностей и мотивации обучающихся (ПК УВД-1);
- владение культурой мышления, знание его общих законов (ОНК-2);
- способность приобретать новые научные знания (ОНК-3);

В результате изучения данной темы обучающийся должен:

знать:

- основное назначение методологии практической педагогической деятельности;
- современные концепции и подходы к воспитанию;
- закономерности и принципы воспитания.

уметь:

- использовать личностно-ориентированные подходы к обучающимся с учетом их индивидуальных характеристик;
- критически оценивать концепции, системы и технологии воспитания, обучения и развития;

владеть:

- методологической культурой

Основные понятия темы: методология, практическая педагогическая деятельность, воспитание, закономерности воспитания, принципы воспитания, концепция, подход.

ЛЕКЦИЯ

Наступает время практико-ориентированной методологии. Методология обретает статус способа получения, присвоения, производства и применения нового смысла педагогических знаний...

С. В. Кульневич

Рассматривая связь теории и практики в педагогике, мы показали, что в своей практической деятельности учитель призван решать систему педагогических задач. И именно в процессе постановки конкретной задачи в сознании педагога возникает момент взаимодействия теории и практики, когда он мысленно обращается к теории, к собственному опыту, к имеющимся знаниям и реализует их в деятельности. Слияние знаний (теории) и деятельности через мыслительную деятельность определяет эффективность труда учителя, вот почему необходимо остановиться отдельно на вопросе о механизме осуществления этой связи, которую изучает методология.

Философский энциклопедический словарь определяет методологию как «систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе». Необходимо подчеркнуть, что здесь имеется в виду деятельность как теоретическая, так и практическая.

Методология и практика

В педагогике среди ученых нет однозначного мнения по вопросу о связи методологии с практикой. По мнению Е. В. Титовой на современном этапе развития педагогики среди ученых обозначились три позиции.

Первая точка зрения построена на отрицании какой-либо практической направленности методологии. Методология всецело функционирует в педагогической науке и является средством в руках ученого для построения научно-педагогических исследований. «Методология педагогики представляет собой систему знаний об основании и структуре педагогической науки, о принципах подхода и способах добывания, отражающих педагогическую действительность, а также систему деятельности по методологическому обеспечению специально-научных исследований»

(В.В. Краевский). Объектом методологии педагогики признается только педагогическая наука и научная деятельность.

Вторая позиция признает "практическую направленность" педагогической методологии, но не вполне отчетливо, и либо просто декларирует ее, объединяя в одно целое вместе с "научной направленностью" (П.Р. Атутов, Б.С. Гершунский, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, и др.), либо связывает ее с *внедрением* научных достижений в практику, усматривая именно в этом практически-преобразующую функцию педагогической методологии (В.С. Шубинский, Я.С. Турбовской и др.)

Третья позиция характеризуется утверждением правомерности существования в педагогике не только методологии науки, но и методологии практики. Методология понимается не как "знание о знании или познании", а как "научное знание (теоретическая система) о деятельности в определенной области, средствах, результатах и методах этой деятельности". Выделяется такой научный раздел, как методология педагогической практики. Ее предметная область (объект изучения) - это работа воспитателей и преподавателей, деятельность учащихся, учебно-воспитательные процессы и системы. Таким образом, ее объект совпадает с объектом теории педагогики: теория изучает сами эти процессы и системы; методология - занимается их базисом, основаниями, давая учителю общие, стратегические ориентиры в их работе (М.С.Бургин). Именно такое понимание методологии развивается в большинстве общеметодологических и науковедческих работ (О.С.Анисимов; А.П.Зинченко; С.С.Розова; В.Н.Шамардин; Г.П.Щедровицкий и др.).

А.М. Новиков дает определение методологии как учение об организации деятельности. В этом случае методологию можно рассматривать очень широко – как учение об организации любой человеческой деятельности: и научной, и любой практической профессиональной деятельности, и художественной, и игровой и т.д. – с одной стороны. С другой стороны – и индивидуальной, и коллективной деятельности.

Таким образом, можно отметить, что в современной педагогике параллельно сосуществуют и развиваются два направления: методология научно-педагогической деятельности (методология педагогики как науки) и методология практической педагогической деятельности.

Учитель и наука

Зададимся вопросом, а какое отношение методология имеет к учителю? К его профессиональной деятельности? Особое значение в достижении профессионального совершенствования имеет следующее положение: как человек той или иной профессии, специальности, испытывает на себе действие науки, вернее сказать, использует в своей деятельности научные методы? Насколько он вовлечен в эту сферу специфической человеческой деятельности – научную? Здесь следует взглянуть на представителей отдельных профессий. Есть такие профессии, которые тесно связаны с научной деятельностью – астроном, физик, математик, археолог, геолог, политолог (выявляют закономерности, проводят эксперименты, доказывают, либо опровергают гипотезы), а есть профессии, которые с наукой напрямую не связаны – продавец, парикмахер, официант, например. А как обстоит дело с учителем, педагогом?

В национальной доктрине развития образования в Российской Федерации, рассчитанной на 2000-2025 год, заложены в качестве концептуальной идеи «участие педагогических работников в научной деятельности», «интеграции научных исследований с образовательным процессом». Укоренилось мнение о прямой зависимости качества образования, прежде всего, от степени профессионализма учителя, поэтому наука рассматривается как средство обеспечения его профессионализма.

До 80-х годов прошлого столетия наука и практика развивались параллельно друг другу, вся логика построения этих отношений имеет одностороннюю направленность, только отношение педагогической науки к практике. Результат научного исследования рассматривался как начало и основа периодических связей между наукой и практикой, и с этих позиций велись поиски эффективных путей доведения научных результатов до практики. Какие же это пути? Учитель может знакомиться с научными результатами через периодические издания, повышать квалификацию через институты усовершенствования учителей, через участие в семинарах и научных конференциях и т.д. Все это рекомендовалось учителю делать по собственной инициативе, чтобы не нарушать один из основных принципов обучения – принцип научности.

В конце 80-х годов набрало силу массовое движение учителей-новаторов, способствующих рождению новых идей по подготовке учителя, способного воспринимать педагогическую

инноватику как естественный процесс для развивающегося образования в целом и школы, в частности. Результатом деятельности педагогов-новаторов И. П. Волкова, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова и других было заметное увеличение числа учителей, выражающих готовность к творчеству. Итогом усилий педагогов-новаторов стало всеобщее понимание роли науки в совершенствовании практики, понимание необходимости готовить учителя к исследовательской деятельности. Так к середине 90-х годов началось сближение педагогической науки и практики именно на основе и посредством подготовки учителя к исследовательской деятельности.

К сегодняшнему дню изменилось положение в школах: они получили больше свобод, начали самостоятельно разрабатывать концепции и программы своего развития, самостоятельно проектировать индивидуальные педагогические системы, выбирать или разрабатывать образовательные технологии. Все это потребовало от учителя творчества, породило потребность в педагоге-методологе, технологе, диагносте-аналитике. Обучить всему этому может только наука и занятия исследовательской деятельностью. Потребность в приобщении учителя к науке, в развитии его исследовательских функций стимулируется системой категоричности и аттестации, где получение более высокой категории связано с проведением научно-исследовательской работы. Так, напрямую оказались связаны исследовательские умения учителя и его профессионализм.

Действительно, до недавнего времени знание основ методологии учителю и не требовалось, идеологически обоснованный классовый подход распространился как в науку, так и на практику, разделив, тем самым, теорию и практику между собой. Учитель-практик ожидал результатов научных открытий в области педагогики, который ему предоставлял ученый-исследователь. От учителя не требовалось подходить к практике как методологу и исследователю: анализировать свою работу с точки зрения смыслов и ценностей, научно обосновывать цели своей работы, разрабатывать совместно с другими участниками образовательного процесса совместную деятельность. В школе он находился как исполнитель, как функционер, т.к. цели и задачи образовательной системы были едиными для всех и задавались «сверху», государственная идеология не предоставляла права учителю свободно выражать свое мнение, а творческая деятельность педагога проявлялась лишь в выборе форм, методов и приемов работы, т.е. в методике.

Методологическая культура учителя

Сегодня, когда речь идет о смене парадигм образования, со смещения традиционного знаниевого подхода на личностно-ориентированный и ценностно-смысловой от учителя требуется несколько иная позиция в образовательном процессе. Она выражается в его умении размышлять над целями и результатами своей деятельности, находить в ней личные смыслы и ценности, уметь её анализировать, научно обосновывать, критически осмыслять и творчески применять существующие в науке и практике концепции, формы и методы, т.е. в овладении им методологической культурой. Что это означает?

Современные исследователи определяют методологическую культуру учителя как особый склад мышления, основанного на знании методологических норм и умений их применять в процессе разрешения конкретных педагогических ситуаций. Эта культура рассматривается как обязательный компонент профессионального мастерства учителя. Ее суть определяется тем, что в современных условиях учитель должен уметь самостоятельно выстраивать образовательный процесс; ставить цель, выделять необходимые для ее достижения принципы, определять адекватные целям и принципам педагогические задачи, выстраивать гипотезу их решения, применять необходимые для решения задачи и проверки гипотезы методы.

По мнению В. В. Краевского, для учителя обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций. Основными составными частями культуры этого вида являются: проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия. Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности учителя, характеризуют его как творческую личность.

Степень сформированности умений, входящих в состав методологической культуры, определяется такими показателями, как проблемное видение (способность выделять противоречия, формулировать проблему); постановка перспективных целей (выдвижение

стратегических и тактических задач); выявление причин неудач (определение и анализ своих недостатков).

В отличие от традиционного представления методологической культуры, С. В. Кульневич отмечает, что методологическая культура учителя - это особая форма деятельности педагогического сознания, живая, т.е. пережитая, переосмысленная, выбранная, простроенная самим педагогом методология личностно-профессионального самоизменения. Развитая методологическая культура учителя определяет возможность порождения им новых идей в конкретных проблемных ситуациях, т.е. обеспечивает эвристичность педагогического мышления.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что, с одной стороны, методология направлена на осознание собственной теоретической и практической деятельности, на формирование умения анализировать и конструировать процесс собственного мышления, то есть учиться мыслить правильно и эффективно для продуктивной осознанной практической деятельности. С другой стороны, в применении методологии, по мнению А. М. Новикова, нуждается не всякая практическая деятельность, а именно продуктивная деятельность. В отличие от репродуктивной (слепка, копии), продуктивная деятельность направлена на получение объективно нового или субъективно нового результата.

Действительно, для научно обоснованной творческой деятельности учителя, когда ежедневно и даже ежечасно в его работе происходят субъективно новые «открытия», важными становятся средства и методы рефлексии, анализа и самоанализа, оценки и самооценки педагогических явлений и событий, ценностно-смыслового самоопределения в образовательной деятельности. Методология практической деятельности дает возможность учителю посмотреть на свою работу взглядом наблюдателя (эксперта) и задаться вопросом: «А почему я делаю это так?», для ответа на этот вопрос необходимо знать нормы, основные положения организации педагогической деятельности.

Каким образом происходит овладение методологической культурой?

Овладение методологической культурой

При всем многообразии подходов, существующих в педагогической литературе по этому вопросу, можно выделить то общее, что объединяет авторов – это развитие способности грамотно размышлять над процессом и результатом своей деятельности путем постановки и решения познавательных и практических задач. Конечно же, развитие способности культурно мыслить происходит на основе усвоения теоретических и методологических знаний в конкретной области, а в педагогике область познания – это человек и процесс его воспитания. Можно сказать с уверенностью, что этот путь познания бесконечен, так как неповторим и уникален сам человек, и нельзя найти универсального «рецепта» его воспитания, избежав при этом ошибок, вся история человечества является тому подтверждением. Но если воспитатель осознает всю важность и ответственность своего труда, вкладывает личностный смысл в свою деятельность, находится в поиске нужного решения в бесконечном множестве вариантов – это свидетельствует, что он на правильном пути.

Начать работу в этом направлении нужно с «вхождения в проблему», с изучения основ педагогики. Какие же знания дают учителю базовые представления о том, как он должен выстраивать собственную практическую деятельность?

Прежде всего, это знания закономерностей и принципов педагогической деятельности. Подобно явлениям физического мира и социальным процессам, педагогические процессы тоже подчинены законам. В педагогике их принято называть закономерностями. Закономерности - это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса. Наука подчеркивает вероятностно-статистический характер педагогических законов: они проявляются не в каждом отдельном случае, а на значительном количестве примеров. Поскольку на педагогический процесс влияет много факторов, прежде всего люди, то он протекает не всегда по указанному пути. В этом сложность всех социальных процессов, они зависят от субъективного фактора. Тем не менее, знание закономерностей означает понимание того, как устроено воспитание и как действовать в разных ситуациях.

Во-вторых, это знания современных подходов и концепций воспитания. Под *концепцией*, если обратиться к философскому энциклопедическому словарю, понимается система взглядов на что-нибудь, основная идея, ведущий замысел, руководящая идея. Концепции

определяют основные ориентиры для построения и регулирования педагогического процесса, объединяют участников педагогической деятельности общими идеями.

Различают концепции:

- 1) по количеству авторов (индивидуальные, коллективные);
- 2) по масштабу распространения (отечественные, региональные, конкретного типа учреждения, определенного направления);
- 3) по адресату.

Подход в педагогике определяется как особая форма познавательной и практической деятельности, рассмотрение педагогических явлений под определенным углом зрения, стратегия исследования изучаемого процесса, базовая ценностная ориентация, определяющая позицию педагога. В настоящее время в педагогике все большее распространение получают личностно-ориентированный, аксиологический, компетентностный и другие подходы. Подход является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав три основных компонента:

- основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования воспитательной практики;
- принципы как исходные положения или главные правила осуществления воспитательной деятельности;
- приемы и методы построения процесса воспитания.

Можно заключить, что представления о современных подходах и концепциях воспитания нужны педагогам не только как профессионалам, ориентирующимся в современной системе образования, но и для формирования системного стиля мыслительной и практической деятельности, которая остро востребована практикой.

В-третьих, знания современных технологий, форм и методов построения образовательной деятельности, о которых речь пойдет в следующих лекциях.

Выводы

В современной педагогике параллельно сосуществуют и развиваются два направления: методология научно-педагогической деятельности (методология педагогики как науки) и методология практической педагогической деятельности.

С одной стороны, методология направлена на осознание собственной теоретической и практической деятельности, на формирование умения анализировать и конструировать процесс собственного мышления, то есть учиться мыслить правильно и эффективно для продуктивной осознанной практической деятельности. С другой стороны, в применении методологии нуждается продуктивная деятельность, направленная на получение объективно нового или субъективно нового результата.

Овладение методологической культурой происходит на основе усвоения теоретических и методологических знаний (современные подходы и концепции воспитания, закономерности педагогической деятельности и др.), а также путем постановки и решения познавательных и практических задач.

СЕМИНАР

Вопросы для обсуждения:

1. Методология практической педагогической деятельности.
2. Учитель и наука.
3. Овладение методологической культурой.
4. Современные концепции воспитания.
5. Современные подходы к воспитанию.
6. Закономерности и принципы воспитания.

Обязательные домашние задания:

- для всех:

1. Подготовить сообщение об одной современной российской концепции воспитания по следующему плану:
 - название концепции, ее автор(ы), название документа, где она опубликована;
 - понятие цели воспитания данной концепции;
 - основное содержание данной концепции.

2. Подготовить сообщение об одном подходе к процессу воспитания.

- по выбору студентов:

1. Изучить материалы книги В.В. Краевского «Методология педагогики». – Глава 1. «Зачем нужна методология?» и подготовить ответы на вопросы, предложенные после главы.

2. Составить таблицу «Закономерности и принципы воспитания».

Индивидуальное задание:

Подготовить сообщение «Новые идеи в области воспитания», используя материалы периодических изданий и нормативные документы.

Тема 3. Ценностно-смысловое самоопределение педагога

Изучение данной темы направлено на овладение следующими **компетенциями**:

- способность к социальному взаимодействию, к сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, к социальной мобильности (СЛК-1);
- способность к пониманию и анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем (СЛК-2).
- готовность к осуществлению педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовке их к сознательному выбору профессии (ПК СПД-1)
- готовность к формированию общей культуры обучающихся (ПК КПД-1); способность к планированию, организации и анализу собственной педагогической деятельности и ее постоянному совершенствованию (ПК НМД-5).

В результате изучения данной темы обучающийся должен:

знать:

- сущность аксиологического подхода в образовании;
- особенности личностного самоопределения человека;
- процесс формирования ценностей;
- технологию саморазвития личности учащихся

уметь:

- проектировать педагогический процесс и педагогические ситуации, направленные на формирование ценностных ориентаций у детей;
- проектировать профессиональное саморазвитие и самосовершенствование;
- применять в педагогической деятельности следующие методы воспитания: убеждение, внушение, создание воспитывающих ситуаций, метод дилемм.

Основные понятия темы: самоопределение, личностное самоопределение, профессиональное самоопределение, аксиология, ценность, ценностные ориентации, профессиональная компетентность, профессиональное развитие и саморазвитие педагога.

ЛЕКЦИЯ

*Кроха сын к отцу пришел, и спросила кроха:
«Что такое хорошо и что такое плохо?»
В. Маяковский*

Действительно, этот вопрос волнует не только детей, но и взрослых, он является предметом дискуссий и споров на протяжении многолетней истории человечества, и все-таки этот вопрос каждый решает по-своему. Заметим лишь, что для ребенка это актуально поставленный вопрос, но для папы этот вопрос будет звучать несколько по-другому: это хорошо, а это лучше («Я пойду на обман, вопреки своим принципам, но во имя жизни другого человека»). Человеческая жизнь наполнена различными ценностными отношениями, которые структурированы, имеют иерархию. По словам *М. М. Бахтина*, вне ценностных отношений для человека нет и не может быть системы нравственных координат, «в которой есть верх и низ, добро и зло». Человек выбирает согласно своим принципам, смыслам, ценностям, приоритетам...

В 20 веке все большее распространение получает АКСИОЛОГИЯ (греч. axia — ценность, logos — слово, учение) — философская дисциплина, занимающаяся исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным деяниям и поступкам.

Ценности – это система устремлений личности; высший уровень представлений человека об идеалах, смыслах жизни, деятельности и отношений с другими людьми.

Возникновение аксиологического подхода в педагогике обусловлено сменой образовательных парадигм современного образования. В течение многих лет массовая практика в качестве результата воспитания подразумевала формирование внешней стороны поведения человека в социально значимых ситуациях. Имитация воспитанности (внешняя ее оболочка) оказалась ненужной. Если ко времени окончания школы, изучив множество предметов, ученик так и не научился различать, что есть добро и зло, что такое хорошо и что такое плохо, то, вне всякого

сомнения, поставленная школой цель по формированию нравственных качеств личности не достигнута. Возникли задачи, которые раньше не входили в круг педагогических ценностей и целей: внутренняя сущность человека, его устремления, право быть самим собой.

Аксиологический подход в педагогике раскрыт в работах Б. М. Бим-Бада, М. В. Богуславского, Б. З. Вульфо́ва, Б. Т. Лихачева, Н. Д. Никандрова, З. И. Равкина и др. Ряд работ В. А. Сластенина и Г. И. Чижиковой посвящены становлению и развитию отечественной педагогической аксиологии.

Воспитание сегодня – это, прежде всего, работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, его эмоционально - волевой и рефлексивными сферами, со всем тем, что позволяет человеку осознавать, оценивать и совершенствовать себя, делая при этом главным критерием собственных действий и поступков, совесть.

Важная аксиома педагогического труда, имеющая непосредственное отношение и к аксиологическим проблемам воспитания, и к педагогическому образованию, заключается в том, что учитель, его личность как профессиональный инструмент способны передавать ребенку лишь те ценностные ориентации, которые присущи ему самому. Можно, наверное, по-актерски сыграть «приход учителя в класс», приветствие «Здравствуйте, дети!», но изобразить любовь к ребенку, искренность, заинтересованность в успехе ученика, доброту, принципиальность нельзя. Студент педагогического университета сталкивается с классической проблемой "быть и казаться" уже на третьем - четвертом курсах, во время практики. Значит, студент уже к этому времени должен иметь необходимые ценностные ориентиры, чтобы быть способным к полноценному взаимодействию.

Формирование ценностных ориентаций – процесс достаточно сложный, имеющий временную протяженность, нелинейный по своей сути. Далеко не на всех этапах процесс формирования ценностей проявляется в поведении человека. Это – внутренний, интимно-личностный процесс ценностного становления человека, путь его личностного самоопределения.

Самоопределение личности - сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в *проблемных ситуациях*. Другими словами, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования; обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация есть определение себя в мире – все это можно назвать самоопределением. Важно подчеркнуть, что самоопределение личности имеет ценностно-смысловую природу, это уровень существования личности в мире смыслов и ценностей. Ценность обретается личностью как ее переживание.

Личностное самоопределение как психическое явление возникает на границе старшего подросткового и раннего юношеского возраста. Потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире. Личностное самоопределение определяет развитие всех других видов самоопределения (социального и профессионального).

Процесс формирования ценностей включает в себя следующие этапы:

1. предъявление ценностей человеку;
2. осознание личностью ценности;
3. принятие ценности;
4. реализация ценностных ориентаций в деятельности, общении и поведении;
5. закрепление в статусе качества личности.

Способы формирования ценностей:

- личностное влияние педагога и других значимых взрослых;
- ценностный диалог;
- погружение в ценностную среду;
- конструирование ценностных ситуаций;
- создание ситуаций ценностного выбора и др.

СЕМИНАР

Вопросы для обсуждения:

1. Сущность и структура самоопределения.
2. Аксиологический подход в педагогике.
3. Профессиональное развитие педагога.

Обязательные домашние задания:

- для всех:

1. Составить карту профессионального саморазвития.
2. Изучить материал книги В.А.Сластенина, Г.И.Чижиковой «Введение в педагогическую аксиологию» и ответить на вопросы, предложенные авторами.

- по выбору студентов:

1. Написать иерархию педагогических ценностей, которыми должен руководствоваться педагог в своей профессиональной деятельности.
2. Раскрыть основные характеристики ценностно-смыслового самоопределения.

Индивидуальное задание: подготовить сообщение «Психологическое содержание личностного самоопределения» по книге М. Г. Гинзбурга.

Тема 4. Педагогическое проектирование

Изучение данной темы направлено на овладение следующими **компетенциями**:

- способность к социальному взаимодействию, к сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, к социальной мобильности (СЛК-1);
- готовность к организационно-управленческой работе (ИК-4);
- способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ИК-3);
- способность обеспечивать деятельностную ориентацию образовательного процесса (ПК УВД-2);
- способность к организации и развитию внутриколлективных и межличностных отношений обучающихся (ПК СПД-2);
- готовность к управлению учебной и внеучебной деятельностью обучающихся (ПК ОУД-1);
- готовность к организации взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами для решения задач профессиональной деятельности (ПК ОУД-5)

В результате изучения данной темы обучающийся должен:

знать:

- сущность педагогического проектирования, основные понятия, объекты, формы, типы проектов;
- разные подходы к педагогическому проектированию;
- методы обучения проектированию.

уметь:

- проектировать и анализировать образовательный процесс в целом, отдельные занятия и их циклы при реализации основных и дополнительных образовательных программ и организации внеурочной работы;
- работать над созданием различных проектов;
- организовать деятельность в детском коллективе по проектированию педагогических процессов, ситуаций, задач, форм воспитательной работы;

владеть:

- технологией проектирования педагогических процессов, педагогических ситуаций;
- методами проектной деятельности.

Основные понятия темы: проект, проектирование, педагогическое проектирование, возрасто-сообразность, концепция, модель, программа, план, конструирование, прогнозирование, моделирование.

ЛЕКЦИЯ

*Изменяя обстоятельства,
человек изменяет самого себя*

Педагогическое проектирование – явление многоаспектное, подходя к рассмотрению вопроса о проектировании, можно столкнуться с большим количеством подходов к определению сущности этого понятия. В педагогической литературе проектирование рассматривается:

- как методологический принцип, в соответствии с которым деятельность осуществляется с учетом личностного смысла педагогического действия; проектная деятельность – смыслообразующая, ценностная, ресурсная культура педагога;

- как специфический вид деятельности, направленный на создание проекта. Проект – это, буквально, «брошенный вперед», т.е. прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта.

- как педагогическая технология, которая предполагает поиск единомышленников в понимании проблемы, обсуждения смысла проблемы в дискуссионных формах, обмен смыслами и замыслами, поиск факторов, которые необходимо устранить для эффективного решения проблемы, достижение консенсуса в предполагаемых результатах и оценка ресурсных возможностей при осуществлении проекта;

- как механизм разработки технологии в педагогической теории и практике. Педагогическая технология обеспечивается педагогическим проектированием. Проектировать в

педагогике - значит, на основе прогноза создавать такие технологии, использование которых при построении реального педагогического действия должно способствовать достижению поставленной цели, при этом происходит развитие всех участников педагогического процесса;

- как функция педагога, не менее значимая, чем организаторская или коммуникативная, направленная на создание предположительных вариантов предстоящей деятельности и прогнозирования ее результата;

- как компонент профессиональной деятельности педагога, который связан с постановкой цели деятельности и предполагает совместное с учащимися определение путей ее достижения.

Традиционно под **педагогическим проектированием** понимается предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

Различают два типа проектирования:

- а) психолого—педагогическое проектирование образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала: обучения — как освоения способов деятельности; формирования — как освоения совершенной формы действия, воспитания — как взросления и социализации;

- б) социально—педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы. Оно предполагает изучение и учет содержания социального заказа, особенностей социальной среды, уклада жизни, национальных и других социокультурных факторов, влияющих на функционирование образовательных учреждений (Слободчиков В.И.).

Метод проектов – это педагогическая технология, ориентированная **не** на интеграцию фактических знаний, а **на их применение и приобретение новых**. Под *методом проектов* понимают совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи — решения определённой проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. Основная цель этого метода состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта.

Метод проектов позволяет формировать некоторые личностные качества, которые развиваются лишь в проектной деятельности, к таким качествам можно отнести:

- умение работать в коллективе, брать ответственность за выбор, решение, разделять ответственность, анализировать результаты деятельности.

- меняется и роль учащихся в учении: они выступают активными участниками процесса, а не пассивными статистами.

- у учащихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, они свободны в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели.

- на этапе самоанализа учащиеся анализируют логику, выбранную проектировщиками, объективные и субъективные причины неудач, понимание ошибок – все это создает мотивацию к повторной деятельности, формирует личный интерес к новому знанию, позволяет сформировать адекватную оценку и самооценку.

Объектами педагогического проектирования могут быть: педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации.

Педагогическая система — это целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека.

Подсистема – это особое образование, которой присущи специфические признаки:

- она всегда имеет цель – развитие учащихся и педагогов и их защиту от негативных воздействий среды;

- ведущим звеном всегда является учащийся (воспитанник);

- строится и действует как система открытая, то есть способная измениться под влиянием внешних воздействий и даже принимающая эти воздействия, смягчающая, усиливающая или нивелирующая их.

Педагогический процесс – динамическая система, системообразующим фактором которой является педагогическая цель, а общим качеством – взаимодействие педагога и ученика. Педагогический процесс – главный для педагога объект проектирования.

Педагогическая ситуация – это составная часть педпроцесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

Другой подход к пониманию сущности педагогической ситуации трактует ее как особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, *востребующие* от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации (В.В. Сериков). Ситуационный подход связан с проектированием такого способа жизнедеятельности воспитанников, который адекватен природе личностного развития индивида. Специфика подобного развития состоит в осмысливании (наделении смыслами), *субъективировании*, переживании собственной жизненной ситуации, которая одновременно и сложилась объективно, и порождена субъектом — избрана, сотворена им, особым образом понимается, принимается, истолковывается и означает для него как определенное *со-бытие*. Личностный опыт — это осмысленный субъектом опыт поведения в жизненной ситуации, которая востребовала приложения личностного потенциала индивида, его проявления как личности. Личность не растворяется в ситуации. Быть личностью — значит быть независимым от ситуации, стремиться к ее преобразованию.

Формы педагогического проектирования

Формы педагогического проектирования — это документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций.

Остановимся на формах проектирования, которые приняты сейчас в нашей системе образования. Рассмотрим основные.

Концепция — это одна из форм, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов. Как правило, концепция строится на результатах научных исследований. Назначение концепции — изложить теорию в конструктивной, прикладной форме. Таким образом, любая концепция включает в себя только те положения, идеи, взгляды, которые возможны для практического воплощения в той или иной системе, процессе.

Модель — аналог педагогического процесса, в котором отражаются его компоненты и взаимосвязи между ними. Примером модели может служить модель выпускника образовательного учреждения, в которой отражены приоритетные качества личности, над формированием которых работает педагогический коллектив.

План — это документ, в котором дается перечень дел (мероприятий), порядок и место их проведения. Планы в процессе проектирования используются очень широко: учебный план, план учебно-воспитательной работы профтехучилища, план урока и др. Каждый из этих планов имеет свое назначение и свою структуру.

Принципы педагогического проектирования:

Принцип человеческих приоритетов как принцип ориентации на человека является главным и предполагает:

- подчинение проектируемых подсистем, процессов, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям своих воспитанников;
- ненавязывание учащимся выполнения своих проектов, конструктов, умение отступить, заменить их другими;
- отказ от жесткого и детального проектирования, возможность для импровизации;
- необходимо ставить себя на место учащегося и мысленно прогнозировать его поведение, чувства, возникающие под влиянием создаваемой для него системы, процесса или ситуации.

Принцип саморазвития проектируемых систем, процессов, ситуаций означает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.

Общий алгоритм педагогического проектирования (С.Я. Батышев)

Порядок действий по проектированию педагогического объекта:

Этапы педагогического проектирования

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуации и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструктора) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

Типология проектов

Типологические признаки проектов (по Е.С. Полат):

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная и пр.
2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.
3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника).
4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).
5. Количество участников проекта.
6. Продолжительность выполнения проекта.

СЕМИНАР

Вопросы для обсуждения:

1. Сущность, объекты, формы и этапы педагогического проектирования.
2. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности учащихся.
3. Проектирование возрастосообразного образовательного процесса.

Обязательные домашние задания

- для всех:

1. Изучить материалы книги А.М. Новикова, Д.А. Новикова «Образовательный проект», с. 27 – 43
2. Создать глоссарий по основным понятиям темы.
3. Подобрать один из методов обучения проектированию и провести его в группе.

- по группам(2-3 человека):

1. Разработать программу работы классного руководителя по одному из направлений воспитания.
2. Разработка творческих проектов по группам с последующим коллективным обсуждением.

Индивидуальное задание: Подготовить сообщение о разных подходах к возрастной периодизации.

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ

проводится на базе школы

Практическое задание:

1. Проведение в классе метода проектов по определенной теме.
2. Составление методических рекомендаций по проведению метода проектов с детьми определенного возраста.

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Прочитайте фрагмент из книги В. В. Серикова «Образование и личность. Теория и практика проектирования» и разработайте педагогические ситуации для каждого уровня субъективации.

Технология конструирования педагогической ситуации в самом общем виде включает два момента:

- трансформацию культурных объектов из предметной в социально-коммуникативную, организационно-деятельностную, диалогическую или какую-то иную форму, в которой они могут быть адекватно присвоены воспитанником;
- создание условий для субъективации (присвоения) ребенком некоторой социальной нормы; последнее предполагает определенную логику развития ситуации от внешнего к внутреннему диалогу.

В качестве ступеней развития ситуации мы выделяем следующие **уровни субъективации** (гуманистической ориентировки) участников педагогического общения.

1. Наиболее низкий (исходный) уровень воспитательного взаимодействия - это актуализация ситуации *непосредственной природной ориентировки* ребенка, когда предмет (человек, явление и т. п.) обладает первой и простейшей ценностью — новизной. Здесь мы имеем дело со своего рода природной активностью воспитуемого. «Мы родимся чувственно восприимчивыми и с самого рождения получаем различными способами впечатления от предметов, нас окружающих. Лишь только мы начинали сознавать, так сказать, наши ощущения, у нас является расположение или искать вновь, или избегать предметов, производящих эти ощущения, — сначала смотря по тому, насколько приятны нам последствия или неприятны, затем смотря по сходству или несходству, которое мы находим между нами и этими предметами, и, наконец, смотря по суждениям, которые мы о них составляем на основании идеи счастья или совершенства, порождаемой в нас разумом». Иными словами, ситуация воспитания, по Ж.-Ж. Руссо, развивается от первого чувственного общения с предметом к разумному оцениванию его значимости, а затем к соотнесению его с нашими высшими ценностями («идеал счастья или совершенства»).

2. Следующий уровень развития воспитательной ситуации — это актуализация *оценочной деятельности ребенка* (совместно с воспитателем), простейшим проявлением которой является оценка непосредственной полезности предмета (или свойства, отношения) для значимой, актуальной в данный момент цели, оценка самого себя через сравнение с другим.

3. Уровень *целостной ориентировки в мире природы, общества и человека, выработки собственной мировоззренческой концепции* — это один из важных моментов в развитии воспитательной ситуации. Целостность мировоззренческой концепции ребенка — функция в первую очередь его сил саморазвития. Мировоззрение нельзя передать как знание или привить как навык. Оно — качественно новая ступень постижения мира, своеобразная личностная модель, субъективный прогноз или проект его развития, глубоко индивидуальный феномен. Воспитание мировоззрения возможно, по-видимому, лишь через опосредованное конструирование жизненной ситуации ребенка, стимулирование его самостоятельных исканий, оценок, апробаций различных вариантов собственного опыта.

4. Уровень *ориентировки в мире человеческих отношений, поиск и апробация различных способов самоутверждения*. Безусловно, эта сторона воспитательной ситуации имеет место на всем протяжении ее развития, а не только на каком-то отдельном этапе. Суть же этого уровня воспитательного взаимодействия в том, что достижения человеческой культуры — ценности, знания, опыт, человеческие достоинства — воспитанник начинает воспринимать как средства утверждения в глазах других людей и тем самым как способ реализации своей потребности в личностной презентации, представлении своих личностных свойств и ценностей. Принятое

таковых воспитателем, взрослыми, сверстниками и другими людьми — важный, но не последний момент воспитания, поскольку высшая ступень такого — достижение личностью в определенной степени (в известной мере относительной) независимости от социальных оценок, мнений, протекций.

5. Для этого уровня характерно развитие воспитательной ситуации, при котором она становится для ученика *познанием своих сил и возможностей* рефлексией, самоосознанием, актуализацией сил саморазвития.

Личность преодолевает зависимость от среды и в том числе от воспитания. Воспитание как бы отрицает само себя, но вместе с тем и исчерпывающим образом себя реализует.

Таким образом, воспитательная ситуация развивается в направлении актуализации и удовлетворения все более глубинных и сущностных потребностей человека.

Тема 5. Технологии решения педагогических задач

Изучение данной темы направлено на овладение следующими **компетенциями**:

- способность к социальному взаимодействию, к сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, к социальной мобильности (СЛК-1);
- способность к организации и развитию внутриколлективных и межличностных отношений обучающихся (ПК СПД-2);
- способность использовать базовые психолого-педагогические теоретические знания для решения профессиональных задач на основе интеграции процессов обучения, воспитания и развития личности учащихся (ПК УВД-1);
- готовность к организации взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами для решения задач профессиональной деятельности (ПК ОУД-5)

В результате изучения данной темы обучающийся должен:

знать:

- теорию педагогических задач;
- различные классификации педагогических задач;

уметь:

- ставить педагогические задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;
- решать педагогические задачи;
- осуществлять контроль и оценку своей деятельности;
- наблюдать, сравнивать объекты окружающего мира, объединять предметы по общему признаку, различать предметы по признакам;

владеть:

- технологией постановки, решения и анализа педагогических задач.

Основные понятия темы: педагогическая технология, педагогическая задача, профессиональная задача, оценивание, педагогическая ситуация.

ЛЕКЦИЯ

*Воспитатель никогда не может быть
слепым исполнителем инструкции:
не согреть теплотой его личного убеждения,
она не будет иметь никакой силы.
К. Д. Ушинский*

Для чего нам нужно знать о технологиях решения задач? Если взглянуть на нашу жизнь сквозь призму постановки и решения задач, то окажется, что вся она пронизана ими. Задачи сменяют друг друга в стремительном потоке жизни, а человек, решая их, тем самым, учится выходить из подчас сложных ситуаций, приобретая жизненный опыт, развивая способности, проявляя таланты...

Педагогическая задача - это основная клеточка педагогического мастерства, решение которой отражает уровень профессионализма педагога. Студенту, будущему учителю, предварительное «теоретическое» решение таких задач необходимо, прежде всего, для формирования педагогического мышления, для выработки стиля и навыков общения в ситуациях, приближенных к школьной практике.

Творческая деятельность педагога предполагает гибкость мышления, способность к прогнозированию, генерированию идей, рефлексии, стремление к совершенствованию. В основе своей деятельность педагога эвристична, направлена на решение педагогических задач. Опыт решения профессионально-педагогических задач поможет студенту развить навыки профессиональной деятельности, сформировать устойчивую педагогическую позицию как основу профессионализма учителя.

Для начала определимся, что понимают под педагогической задачей. Среди большого разнообразия трактовок устоявшимся является принятое в психологии, а затем перешедшее в педагогику, понимание задачи как *цели, данной в определенных условиях*.

В. А. Сластенин определяет *педагогическую задачу* как осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. «Педагогическую задачу надо понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса. Любая педагогическая ситуация проблемна. Осознанная и поставленная педагогом как задача, она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса».

Классификации педагогических задач

По временному признаку принято различать три большие группы педагогических задач - *стратегические, тактические и оперативные*. Стратегические задачи - это своеобразные "сверхзадачи". Вытекая из общей цели образования, они формируются в виде некоторых представлений о базовой культуре человека, которая выступает предметом педагогических задач. Стратегические задачи задаются извне, отражая объективные потребности общественного развития. Они определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности. В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в задачи тактические. Сохраняя свою направленность на итоговый результат образования, они приурочены к тому или иному определенному этапу решения стратегических задач. Оперативные задачи - это задачи текущие, ближайшие, встающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности.

В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров считают, что в творческом процессе педагога одновременно или последовательно должны осмысливаться разные педагогические задачи. Прежде всего, это должна быть общая педагогическая задача всей деятельности учителя, которая в конечном счете определяет и все детали творческого процесса, выступая как его общая концепция. Затем должна осмысливаться этапная педагогическая задача, связанная с конкретным этапом педагогической деятельности в учебной или воспитательной сфере, отражая определенную ступень в формировании личности. Наконец, в каждом микроэлементе педагогического процесса должны осмысливаться постоянно возникающие ситуативные (частные) педагогические задачи.

Н.В. Бордовская, А.А. Реан выделяют следующие типы педагогических задач:

- 1) задачи педагогической диагностики (изучение типа характера, личности, мышления, стиля поведения или общения и др.);
- 2) задачи по проектированию содержания и отбору способов деятельности учеников;
- 3) задачи по выбору приемов и методов воздействия на ученика;
- 4) задачи по организации деятельности учащихся;
- 5) задачи по формированию общественного мнения коллектива;
- 6) задачи по переориентации ученика;
- 7) задачи по изменению отношения к учению;
- 8) задачи по закреплению привычки, интереса;
- 9) задачи по усилению самоконтроля слов и действий у ученика;
- 10) задачи по росту самостоятельности;
- 11) задачи на развитие и проявления творчества;
- 12) задачи на повышение ответственности, дисциплинированности и развития нравственных качеств личности;
- 13) задачи по педагогическому стимулированию;
- 14) задачи по самовоспитанию.

Л.Ф. Спирин предлагает классификацию педагогических задач в соответствии со структурой этапов цикла педагогического управления:

1. *Задачи этапа диагностики*, здесь можно выделить шесть основных групп задач:

- задачи организации пролонгированных наблюдений за учащимися, их характерами и поступками;
- задачи использования опросов (интервью, анкет) в диагностических процедурах;
- задачи изучения учебно-творческих работ учащихся;
- задачи педагогического эксперимента;
- задачи сопоставления фактов для осуществления диагностики.

2. *Задачи этапа целеполагания*, определения оперативных, тактических и стратегических целей. На этом этапе решаются задачи использования диагностических знаний для определения конкретных целей.

3. *Задачи этапа прогнозирования и планирования*, здесь можно выделить 7 групп задач:

- задачи определения основных объективных и субъективных условий достижения поставленных целей на уровне прогноза;
- задачи прогнозирования зоны ближайшего интеллектуального, гражданского, нравственного, физического, профессионально-трудового, культурного развития учащихся;
- задачи планирования активных методов и приемов сообщения информации;
- задачи планирования практической, учебной, гражданской, нравственной, художественно-эстетической, трудовой, предпринимательской и других видов деятельности отдельных учащихся, их групп и коллективов;
- задачи планирования своих взаимоотношений (сотрудничества) с учащимися;
- задачи организации совместного планирования работы с другими субъектами педагогического процесса;
- задачи итогового оформления программы предстоящей учебно-воспитательной работы.

4. *Задачи этапа практического осуществления намеченного плана*, здесь решаются 4 группы задач:

- задачи сообщения информации и убеждения учащихся;
- задачи показа выполнения отдельных видов деятельности, демонстрации определенных приемов работы;
- задачи стимулирования самопознания, самоорганизации, самоосуществления, самовоспитания учащихся;
- задачи реализации в процессе общения с учащимися гражданских и нравственных отношений, обеспечение сотрудничества.

5. *Задачи этапа анализа результатов*:

- задачи определения степени достижения поставленных целей;
- задачи установления причины недостатков в проделанной работе и определение резервов повышения ее уровня в будущем.

Профессиональные педагогические задачи

Спецификой профессиональных задач является их направленность на отражение педагогической реальности, которая может быть представлена в содержании задачи как проблемная ситуация, решение которой создает условия для становления профессионализма и индивидуальности будущего специалиста.

В процессе решения профессиональных задач проявляются ключевые, базовые и специальные компетенции, которые в своей совокупности составляют *профессиональную компетентность*, под которой принято понимать «специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия»

Ключевые - компетенции, необходимые для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстроменяющемся мире.

Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности.

Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

В исследованиях ученых РГПУ им. А. И. Герцена выделены основные группы профессиональных задач (представлены в таблице), ориентированные на становление базовой (общепрофессиональной) компетенции учителя, которые особенно значимы для современного этапа модернизации образования.

Профессиональные задачи

Профессиональная задача	Умения
Видеть ученика в образовательном процессе, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут	- уметь осуществлять диагностику развития ребенка как личности;
	- уметь анализировать систему взаимоотношений ребенка в классе, видеть динамику
	- уметь диагностировать творческую и социальную активность ребенка
	- уметь выявлять достижения ребенка
Создавать условия для достижения учеником цели образования	- уметь отбирать содержание и технологии (приемы, способы), позволяющие мотивировать ученика к конкретной деятельности.
	- уметь осуществлять целеполагание
	- уметь выбирать и обосновывать выбор форм и способов рефлексивного, безотметочного оценивания
	- уметь организовывать соц.пробы ребенка
Взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса	- уметь использовать формы и технологии взаимодействия с коллегами для решения определенной пед. задачи
	- уметь взаимодействовать с общественными организациями
	- уметь отобрать объекты образовательной среды и использовать их для решения пед. задачи
Создавать и использовать образовательную среду	
Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование	- уметь определять сферу проф. интересов, выявлять проблемы в осуществлении проф. деятельности и определять способы их решения.

Технологии решения задач

(Использованы материалы, подготовленные Е. С. Игнатенко)

Под *технологией* понимают процесс последовательного, пошагового осуществления разработанного на научной основе решения какой-либо производственной или социальной проблемы.

Процесс решения задач пронизывает всю деятельность, можно обнаружить процесс принятия решения и при формировании цели, и при выборе способов действия, и при формировании программы действий. При этом следует учитывать, что разные люди (или один и тот же человек в разных ситуациях) принимают решения по-разному.

Решение – это формирование мыслительных *операций*, снижающих исходную неопределенность *проблемной ситуации*. В процессе решения выделяют стадии поиска, принятия

и реализации решений. Типичная структура поведения человека в ходе решения – разделение исходной проблемы на множество более простых промежуточных задач соответственно плану решения.

Принятие решения – акт формирования последовательности действий, ведущих к достижению цели на основе преобразования информации об исходной ситуации. Процесс принятия решения является центральным на всех уровнях переработки информации и психической регуляции в системе целенаправленной деятельности.

Под принятием решения понимается только сознательный выбор из имеющихся альтернатив единственного варианта действия, позволяющий человеку добиться наибольшей эффективности. Другими словами, процедура принятия решения – формирование и сопоставление альтернатив, выбор, построение и коррекция эталонной гипотезы и программы действий.

А.А. Ашихмин утверждает, что «принятие решений базируется на операции выбора, реализующей подчиненность всей деятельности определенной цели или совокупности целей. Рано или поздно наступает момент, когда дальнейшие действия могут быть различными, приводящими к разным результатам, а реализовать можно только одно действие, причем вернуться к ситуации, имевшей место в этот момент, уже (как правило) нельзя.

Существуют различные классификации ситуаций принятия решения. Например, Т.Томашевский выделяет четыре типа ситуаций, в которых необходимо принятие решения о действии:

1. Ситуация выбора (фактически — это классическая ситуация реакции выбора): во всех этих ситуациях человек должен осуществить выбор (селекцию) сигналов, классифицировать их на такие, которые требуют реакции, и такие, которые ее не требуют.

2. Сложная ситуация. Сложными ситуациями называются такие ситуации, в которых человек должен одновременно учитывать сведения, получаемые более чем от одного источника информации, либо выполнять более чем одно действие.

3. Ситуация предпочтения. Когда различные возможные реакции имеют для человека неодинаковое значение, когда по какой-либо причине он выбирает одно из двух.

4. Вероятностные ситуации. Такого рода ситуации возникают в тех случаях, когда человек выполняет определенные операции при недостаточном объеме имеющейся в его распоряжении информации.

Существует несколько типов принятия решения (в соответствии с оценкой соотношения процессов формирования гипотез и их контроля):

1. импульсивные решения (решения принимаются фактически без контроля),
2. решения с риском (контроль – частичный),
3. уравновешенные решения (формирование гипотез и их контроль сбалансированы),
4. осторожные решения (контроль начинает как бы подавлять формирование гипотез),
5. инертные решения (контроль подавляет формирование гипотез).

Выделяют и иную классификацию способов принятия решений (по Мескону):

1. Интуитивные решения. Чисто интуитивное решение – это выбор, сделанный только на основе ощущения того, что он правилен. Лицо, принимающее решение, не занимается при этом сознательным взвешиванием «за» и «против» по каждой альтернативе и не нуждается даже в понимании ситуации. Просто человек делает выбор.

2. Решения, основанные на суждениях. Такое решение иногда кажется интуитивным, поскольку логика их не очевидна. Решение, основанное на суждении, – это выбор, обусловленный знаниями или накопленным опытом. Человек использует знание о том, что случалось в сходных ситуациях ранее, чтобы спрогнозировать результат альтернативных вариантов выбора в существующей ситуации. Опираясь на здравый смысл, он выбирает альтернативу, которая принесла успех в прошлом.

3. Рациональные решения. Главное различие между решениями рациональным и основанным на суждении заключается в том, что первое не зависит от прошлого опыта. Рациональное решение обосновывается с помощью объективного аналитического процесса.

Наконец, как и любой другой динамический процесс, принятие решения изменяется, развивается по мере накопления того, что принято называть опытом, формирования установок, отношений, мотивов, целей и т.д.

Процедура решения задач в научной литературе описывается по-разному, представим некоторые технологии ряда исследователей.

Основные этапы решения задачи

№ п/п	Авторы	Этапы решения задачи
	В.А.Сластенин	1. Постановка задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий; 2. конструирование способа пед. взаимодействия; 3. осуществление плана решения задачи на практике; 4. анализ результатов решения задачи.
	Л.Ф.Спирин	1. Анализ возникающей ситуации; 2. осознание и формулирование педагогической задачи как задачи системы; 3. разработка программы решения задачи системой; 4. осуществление непосредственного управления пед. системой в процессе решения задачи; 5. анализ результатов решения педагогической задачи и определение степени достижения поставленных целей.
	Г. Альтшуллер ТРИЗ-технология	1. Точно понять задачу; 2. сформулировать <u>противоречие</u> и <u>идеальный конечный результат</u> ; 3. составить модель задачи; 4. поискать в каждой части модели задачи <u>ресурс</u> для решения задачи; 5. применить <u>приемы разрешения противоречий</u> ; 6. сформулировать несколько решений (творческие задачи имеют много правильных решений); 7. выбрать самое сильное решение; 8. проанализировать: почему задача появилась, что надо сделать, чтобы подобные задачи больше не появлялись, почему пришлось ее так долго решать, чему меня научила эта задача.
	Р. Джойнер	1. Определение желаемого результата; 2. анализ текущей ситуации; 3. анализ причин, приведших к текущей ситуации; 4. анализ всех возможных путей достижения желаемого результата; 5. выбор пути, который приведет к результату наиболее эффективно и повлечет за собой дальнейшее развитие человека; 6. реализация решения, текущий анализ, корректировка; 7. выработка планов дальнейшего развития
	М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури	1. Диагноз проблемы; 2. формулировка ограничений и критериев для принятия решения; 3. выявление альтернатив; 4. оценка альтернатив; 5. окончательный выбор решения
	Б.З. Мильнер	1. Выделение и определение проблемы; 2. поиск информации и альтернатив решения; 3. выбор среди альтернатив; 4. принятия решения
	А.Г. Поршнева	1. Появление (постановка) проблемы; 2. выявление факторов и условий её решения; 3. разработка (выбор) решения; 4. оценка, принятие и организация выполнения решения

Представленные классификации этапов принятия решения во многом сходны и скорее отражают степень детализации тех или иных действий, при этом одни учёные включают в состав изучаемого процесса лишь действия по выработке и принятию решения, другие - действия, связанные с его реализацией. Процесс решения задачи, таким образом, должен быть рассмотрен в системе других процессов, включенных в реальную деятельность человека, при этом связь между мотивом, целью и способом действия далеко не всегда является однозначной.

Что делать после решения задачи?

Л. Ф. Спирин предлагает следующий алгоритм анализа решения педагогических задач:

- анализ постановки задачи;
- анализ программирования педагогических действий;
- анализ педагогических действий;
- диагностика профессионального развития педагога.

Интересный взгляд на оценку решения творческой задачи предложен Г. Альтшуллером:

1. Проведите анализ *хода* решения. Ответьте на следующие вопросы:
 - Почему я так долго не мог ее решить? Что помогло ее решить? На основании какого закона я решил эту задачу?
 - Почему я так долго не мог найти хорошего решения?
 - Что мне помогло догадаться?
2. Проведите анализ *причин* появления решенной Вами проблемы.
 - Почему появилась эта задача, что (или кто) явилось причиной?
 - Что я не предусмотрел, в чем я ошибся? Какой закон или мудрое правило я нарушил?
 - Чему меня научила эта задача?
 - Что осталось не решенным? Кто остался недовольным?
 - Каковы дальнейшие последствия принятого решения? Как правило, причина появления задачи - это совершенная ранее ошибка.
3. Определите *возможность* появления подобных задач в будущем. Смените неизвестность на полную известность.
 - Действует ли еще причина появления задачи?
 - На какой срок удалось решить конфликт?
 - Кто остался недовольным?
4. Что надо сделать, чтобы подобных ситуаций не возникало? Продумайте и примите *превентивные меры*, исключающие появление подобных проблем в ближайшем и отдаленном будущем.
5. Сделайте *запись* в Личной Картотеке Сильных Решений (если таковую Вы ведете) о приобретенном опыте (положительном и отрицательном), чтобы в будущем подобные задачи уже решать просто "по аналогу".

После того, как получено окончательное решение (идея) и сделан анализ задачи, то, если решенная задача не учебная (то есть не требующая внедрения), надо позаботиться о *внедрении* решения. Сначала надо подготовиться, потом внедрить (реализовать идею) и проанализировать фактические результаты (обратная связь). На основе анализа фактических результатов от реализации решения проведите *вторичный*, окончательный анализ правильности Вашего решения. Ибо только практика самый надежный критерий истины. Если этот алгоритм показался Вам громоздким, для малозначимых задач ограничьтесь первыми четырьмя шагами.

СЕМИНАР

Вопросы для обсуждения:

1. Основные понятия педагогической технологии.
2. Понятие профессиональной педагогической задачи.
3. Технологии решения педагогических задач.
4. Оценка выбора решения педагогических задач.

Обязательные домашние задания

- для всех:

1. Выписать основные понятия педагогической технологии.
2. Решить педагогическую задачу и провести анализ хода ее решения, используя предложенные технологии.
2. Подобрать и разыграть в группе педагогическую ситуацию из школьной жизни.

- по выбору студентов:

1. Изучить материалы книги Л. Ф. Спирина «Теория и технология решения педагогических задач», с. 35-64, с. 74- 84 .
2. Изучить материалы учебника В. А. Слостенина

Индивидуальное задание: подготовить сообщение о нестандартных решениях творческих задач.

Тема 6. Система деятельности классного руководителя

Изучение данной темы направлено на овладение следующими **компетенциями**:

- способность к организации и развитию внутриколлективных и межличностных отношений обучающихся (ПК СПД-2);
- способность сочетать процесс обучения, воспитания и развития учащихся с формированием у них ценностных ориентаций и патриотических убеждений на основе личностно-ориентированного подхода (ПК УВД-2);
- способность прогнозировать результаты обучения, воспитания и развития, анализировать полученные результаты в сопоставлении с педагогической целью, корректировать цели и задачи с учетом уровня подготовки учащихся и достигнутых результатов (ПК УВД-8);
- способность регулировать, направлять и развивать внутриколлективные и межличностные отношения школьников (ПК СПД-4);
- готовность к формированию общей культуры учащихся с использованием социокультурного потенциала школы, семьи, различных учреждений (ПК КПД-2)
- способность планировать профессиональную деятельность, организовывать и осуществлять руководство классным коллективом; оценивать результаты классной и внеклассной деятельности учащихся (ПК ОУД-1);
- готовность к ведению учебно-методической документации образовательного учреждения (ПК ОУД-2);

В результате изучения данной темы обучающийся должен:

знать:

- основы деятельности классного руководителя;
- особенности внутриколлективных и межличностных отношений школьников;
- сущность педагогической поддержки;

уметь:

- оказывать педагогическую поддержку учащимся;
- проводить методику коллективного анализа, целеполагания и планирования воспитательной работы с учащимися;
- выбирать педагогически целесообразные формы, методы и средства обучения, воспитания и развития учащихся;

владеть:

- методикой проведения занятий и внеклассных мероприятий, в т.ч. с использованием современных информационных технологий;
- методикой коллективной творческой деятельности.

СЕМИНАР

Вопросы для обсуждения:

1. Основы деятельности классного руководителя: вариативность, функции, направления работы.
2. Оказание педагогической поддержки учащимся.
3. Работа классного руководителя с детским коллективом.
4. Анализ, целеполагание и планирование деятельности педагога и учащихся.
5. Технология коллективной творческой деятельности.

Основные понятия темы: творчество, педагогическое творчество, креативность, классный руководитель, освобожденный классный руководитель (классный воспитатель), педагогический коллектив, классный воспитательный час, классное ученическое собрание, анализ, целеполагание, планирование.

Обязательные домашние задания

- для всех:

1. Изучить материал книги Рожкова М.И., Байбородовой Л.В. «Воспитание учащихся: теория и методика». – Глава 13. – с.190 – 222.
2. Изучить материалы книги «Педагогическая поддержка ребенка в образовании» с. 78 - 102, законспектировать главу 5 с. 127-155

- по выбору студентов:

1. Разработать методику коллективного целеполагания и планирования воспитательной работы на учебную четверть.
2. Разработать вариант коллективного анализа воспитательной работы в классе за учебный год.

Индивидуальное задание: подготовить сообщение «Педагогическая рефлексия».

ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ
организуются на базе школы.

Практические задания:

1. Изучение системы работы классного руководителя.
2. Проведение методики анализа, целеполаганию и планированию воспитательной работы на учебную четверть.
3. Разработать возможные сценарии проведения индивидуальной консультации для ребенка с проблемами общения.

Тема 7. Инновации в образовании. Позиция педагога в инновационных процессах. Индивидуальное и коллективное творчество педагогов

Изучение данной темы направлено на овладение следующими **компетенциями**:

- способность приобретать новые научные знания (ОНК-3);
- способность обеспечивать деятельностную ориентацию образовательного процесса (ПК УВД-2);
- готовность к организации взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами для решения задач профессиональной деятельности (ПК ОУД-5);
- умение сравнивать эффективность применяемых методов обучения и воспитания, анализировать педагогический опыт в данной профессиональной деятельности с целью переноса эффективных решений в практику своей работы (ПК УВД-6);
- готовность к использованию современных форм учебно-воспитательной работы, современных технологий, методов и средств обучения, в том числе технических, аудиовизуальных, информационных и мультимедийных (ПК УВД-3);

В результате изучения данной темы обучающийся должен:

знать:

- основные проблемы, направления и перспективы развития системы образования в современной России и мире;
- новейшие достижения в области психолого-педагогических наук, использовать их для внедрения инноваций в учебно-воспитательный процесс;
- критерии педагогических инноваций;
- классификации инноваций.

уметь:

- анализировать передовой педагогический опыт;
- воспринимать, оценивать и реализовывать педагогические инновации;
- наблюдать, сравнивать объекты окружающего мира, объединять предметы по общему признаку, различать предметы по признакам;

владеть:

- технологией постановки, решения и анализа педагогических задач.

Основные понятия темы: инновация, инноватика, новшество, инновационный процесс, авторский коллектив, авторская программа.

ЛЕКЦИЯ

*Непонятное - угрожает,
неведомое - несет гибель,
неизвестное – всегда враг*

Именно так в большинстве своем реагируют люди на привнесение нового, на грядущие изменения, и педагоги в этом ряду не исключение. Э.М. Роджерс на основе отношения к нововведениям выделил пять групп учителей:

- *новаторы* (до 2,5% в выборке): отличаются авантюрным духом, открытостью к новому, извлекают новое из любого общения, ориентированы космополитически;
- *ранние реализаторы* (до 13,5%) следуют за новаторами, информаторы и советники;
- *предварительное большинство* (до 34%) осваивают новшества после ранних реализаторов, свободно общаются с предыдущими группами, но редко бывают лидерами. Им требуется более значительное время для внедрения новшества;
- *позднее большинство* (до 34%) проявляют скепсис; осваивают новшества в результате оценки собственных потребностей в них, а также под давлением социальной среды, когда большое количество групп и общество не начнет ясно высказываться в пользу новшества;
- *колеблющиеся* (16%) ориентируются на традиционные ценности; осваивают новшества последними; решение принимают с учетом прошлого опыта; контактируют в первую очередь с себе подобными; сомневаются и в новаторах, и в инициаторах нововведений; тормозят распространение новшеств.

Новаторы, инициаторы нововведений сталкиваются с проблемами, порождаемыми нововведениями и вынуждены искать пути их решения. Как правило, инновации возникают в результате попыток решить традиционную проблему новым способом, в результате длительного процесса накопления и осмысления фактов, когда и рождается новое качество, несущее новаторский смысл. Педагогические новшества, какими бы привлекательными и проработанными они не были, не могут быть освоены без надлежащего управления и организации инновационных процессов. Для внедрения новых форм, методик, педагогических технологий требуется понимание того, как эти новшества внедрять, осваивать и сопровождать.

Рассмотрим понятийный аппарат и теоретические основания инновационных процессов в образовании.

Следует различать новшества и нововведения. Если под педагогическим *новшеством* понимаются некую идею, метод, средство, технологию или систему, то *нововведением* в этом случае будет процесс внедрения и освоения этого новшества. Понятие «нововведение» принято считать синонимом понятия «инновация». Понятие «инновация» в российской и зарубежной литературе определяется по-разному в зависимости от различий методологических подходов, среди которых можно выделить два основных:

- инновация рассматривается как результат творческого процесса;
- инновация представляется как процесс внедрения новшеств.

Педагогическая инновация - целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом.

Применительно к педагогической деятельности *инновация* означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

Инноватика – наука о нововведениях, которая занимается разработкой, освоением и применением разного типа инноваций. Педагогическая инноватика – молодая наука, в России о ней начали говорить только в конце 80-х гг. прошлого века, то есть немногим более 15 лет назад. Сегодня как сама педагогическая инноватика, так и её методология находятся в стадии научной разработки и построения.

Ключевое понятие в инноватике – *инновационный процесс*, который понимается как цепь событий от новой идеи до ее реализации и дальнейшего распространения нововведения. Подчеркнем единство трёх составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств.

Другое системное понятие – *инновационная деятельность* - комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс.

К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.

Инновации классифицируются:

1. по видам деятельности - педагогические, управленческие;
2. по характеру вносимых изменений - радикальные (основанные на принципиально новых идеях и подходах), комбинаторные (новое сочетание известных элементов) и модифицирующие (совершенствующие и дополняющие существующие образцы и формы);
3. по масштабу вносимых изменений - локальные (независимые друг от друга изменения отдельных участков или компонентов), модульные (взаимосвязанные группы нескольких локальных И. п.), системные (полная реконструкция системы как целого);
4. по масштабу использования - единичные и диффузные,
5. по источнику возникновения - внешние (за пределами образовательной системы), внутренние (разрабатываются внутри образовательной системы).

А.И. Хуторской предлагает несколько иную классификацию педагогических инноваций:

1. *По отношению к структурным элементам образовательных систем:* нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приёмах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т.д.
2. *По отношению к личностному становлению субъектов образования:* в области развития определённых способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.

3. *По области педагогического применения:* в учебном процессе, в учебном курсе, в образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием.
4. *По типам взаимодействия участников педагогического процесса:* в коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве, в репетиторстве, в семейном обучении и т.д.
5. *По функциональным возможностям:* нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).
6. *По способам осуществления:* плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные.
7. *По масштабности распространения:* в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т.п.
8. *По социально-педагогической значимости:* в образовательных учреждениях определенного типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов.
9. *По объёму новаторских мероприятий:* локальные, массовые, глобальные и т.п.
10. *По степени предполагаемых преобразований:* корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

В предложенной классификации одна и та же инновация может одновременно обладать несколькими характеристиками и занимать своё место в различных блоках. Например, такая инновация как образовательная рефлексия учащихся может выступать нововведением по отношению к системе диагностики обучения, развитию способов деятельности учащихся, в учебном процессе, в коллективном обучении, нововведением-условием, периодическим, в старшей профильной школе, локальным, радикальным нововведением.

Критерии педагогических инноваций (по В.А. Сластенину):

- *новизна*, которая имеет несколько уровней:
 - уровень конкретизации. Инновация на этом уровне конкретизирует отдельные теоретические и практические положения. Этот уровень в педагогической науке называют модифицированным типом новизны (М.М. Поташник). Содержанием его являются усовершенствование, рационализация, видоизменение, модернизация того, что имеет аналог (программ, методики, структуры и так далее);
 - уровень дополнения, новшество не меняет картину, а дополняет ее;
 - уровень преобразования характеризуется принципиально новыми идеями, подходами, которых ранее не было в теории;
- *оптимальность*, свидетельством которой выступает достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах;
- *результативность* означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителя;
- *возможность творческого применения инновации в массовом опыте.*

Какова позиция педагога в инновационном процессе? Безусловно, педагогическая деятельность в основе своей творческая деятельность. Любая творческая деятельность рассматривается как продуктивная деятельность, то есть направлена на создание нового, получение объективно нового или субъективно нового результата. Учитель может выступать в инновационном процессе в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя, пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Знания об инновационных процессах в образовании, умение использовать эти знания при оценке собственной деятельности создают основу для проявления учителем многообразных возможностей в педагогическом творчестве, в освоении профессионально-педагогической культуры, в самосовершенствовании.

СЕМИНАР

Вопросы для обсуждения:

1. Инновационные процессы в образовании.
2. Психологические барьеры в инновационной деятельности педагога и пути их преодоления.
3. Авторская программа. Авторский коллектив.

Обязательные домашние задания

- для всех:

1. Соотнести понятия «творчество», «инновация», «креативность», «новшество», «нововведение».
2. Проанализировать с учетом выделенных критериев одну инновационную образовательную технологию.

- по выбору студентов:

1. Подготовить сообщение об одной инновационной педагогической технологии.
2. Подготовить сообщение об инновационном учебном заведении.

Индивидуальное задание: разработать анкету для педагогов по выявлению их отношения к инновациям.

Тема 8. **Формы взаимодействия субъектов в педагогических процессах**

Изучение данной темы направлено на овладение следующими **компетенциями**:

- способность к социальному взаимодействию, к сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, к социальной мобильности (СЛК-1);
- готовность к организации взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами для решения задач профессиональной деятельности (ПК ОУД-5);
- способность и готовность устанавливать контакт с родителями учащихся, оказывать им помощь в семейном воспитании (ПК СПД-5).
- способность планировать профессиональную деятельность, организовывать и осуществлять руководство классным коллективом; оценивать результаты классной и внеклассной деятельности учащихся (ПК ОУД-1).

В результате изучения данной темы обучающийся должен:

знать:

- сущность педагогического взаимодействия;
- понятия форма и метод воспитания, различные классификации к выделению форм и методов воспитания;
- формы и методы работы с семьей учащегося;

уметь:

- выстраивать продуктивное взаимодействие с субъектами образования (учащимися, семьей, коллегами, социумом и др.);
- выбирать педагогически целесообразные формы, методы и средства обучения, воспитания и развития учащихся;

владеть:

- методикой проведения занятий и внеклассных мероприятий;
- опытом проведения родительского собрания и других форм взаимодействия с семьей, оказания им помощи в семейном воспитании;

Основные понятия темы: взаимодействие, социальное взаимодействие, педагогическое взаимодействие, срабатываемость, совместимость, взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношения, взаимные действия, взаимовлияние, типы взаимодействия, условия взаимодействия, форма воспитательной работы, мероприятия, игра, дело.

СЕМИНАР

Вопросы для обсуждения:

1. Сущность, структура и типы взаимодействия.
2. Понятия форма и метод воспитания.
3. Формы взаимодействия классного руководителя с семьей.
4. Формы взаимодействия классного руководителя с общественными организациями.
5. Формы взаимодействия с коллегами для решения определенной профессиональной задачи.

Обязательные домашние задания

- для всех:

1. Изучить материалы книги М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой «Воспитание учащихся: теория и практика». – Главы 6, 10, 12, выписать основные понятия.
2. Сделать методическую разработку формы взаимодействия с родителями.

- по выбору студентов:

1. Подобрать игры, творческие задания, способствующие развитию сотруднических отношений между педагогами, родителями и учащимися.
2. Разработать технологию педагогического сопровождения учащихся.

Индивидуальное задание: составить анкету для учащихся с целью выявления уровня взаимодействия педагогов и учащихся.

ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ
организуются на базе школы.

Практические задания:

1. Принять участие в разработке и проведении родительского собрания.
2. Разработка и проведение классного часа и классного собрания в классном коллективе.

Тема 9. Здоровьесберегающие технологии педагогического процесса

Изучение данной темы направлено на овладение следующими **компетенциями**:

- способность обеспечивать деятельностную ориентацию образовательного процесса, в том числе связанную с введением интерактивных методик обучения, использовать интерактивные педагогические технологии, исходя из специфики преподаваемого предмета (ПК УВД-2);
- способность определять и комбинировать средства и методы обучения, адекватные поставленным образовательным задачам, уровню подготовленности обучающихся и их индивидуальным характеристикам (ПК УВД-3);
- способность к организации и развитию внутриколлективных и межличностных отношений обучающихся (ПК СПД-2);
- готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в образовательном процессе (ПК ОУД-2);

В результате изучения данной темы обучающийся должен:

знать:

- возрастные физиологические и психологические закономерности развития обучающихся;
- основные требования к гигиеническим условиям осуществления учебно-воспитательного процесса;
- принципы здорового образа жизни;
- основные факторы риска и способы профилактики заболеваний детей;

уметь:

- ставить педагогические задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;
- рационально организовывать образовательный процесс с целью укрепления и охраны здоровья учащихся, выполнять правила и нормы, обеспечивающие охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе;
- планировать и осуществлять мероприятия, направленные на формирование здорового образа жизни, в том числе с использованием современных технологий коррекционной педагогики;
- определять по внешним признакам изменение психического состояния детей, понимать и объяснять особенности их поведения в конкретных жизненных ситуациях; видеть проявление социально-психологических установок и мотивов поведения;

владеть:

- здоровьесберегающими технологиями.

Основные понятия темы: здоровье, здоровьесберегающая педагогика, здоровьесберегающая технология, персонификация, фасилитация.

ЛЕКЦИЯ

Здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия
Всемирная организация здравоохранения

Здоровьесберегающая педагогика – 1) педагогическая система, основанная на разумном приоритете ценности здоровья, который необходимо воспитать у учащихся и реализовать при проведении учебно-воспитательного процесса; 2) образовательная система, провозглашающая приоритет культуры здоровья и технологически обеспечивающая его реализацию при организации обучения, в учебно-воспитательной работе и содержании учебных программ для педагогов, учащихся и их родителей; 3) область медико-психолого-педагогических знаний о построении образовательного процесса и содержании учебно-воспитательных программ с учетом интересов здоровья учащихся и педагогов.

Здоровьесберегающая педагогика связана со школьной гигиеной, лечебной педагогикой, санологией, педагогической психологией, социальной психологией, возрастной психологией, валеологией и др.

Усиление внимания к состоянию здоровья подрастающих поколений, появления здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях вызвано значительным ухудшением состояния здоровья школьников в последние годы, увеличением физических и психических нагрузок на ребенка в школе, ростом числа детей с различными врожденными и приобретенными за годы учебы в школе патологиями в развитии, а также увеличением молодых людей, страдающих зависимостью от табака, алкоголя и наркотиков.

Основными причинами ухудшения здоровья школьников являются:

- нарушение гигиенических и психогигиенических требований к организации учебного процесса;
- нарушение полноценного отдыха у детей;
- отсутствие достаточной двигательной активности;
- стрессы, вызванные учебными перегрузками, переутомлением, дидактогенией;
- ошибки в применении педагогических технологий;
- авторитарный стиль общения;
- недостаточный уровень знаний у педагогов по возрастной психологии и физиологии;
- слабая учебно-воспитательная работа с учащимися по укреплению их здоровья, формирования установки на здоровый образ жизни;
- отсутствие у педагогов и родителей необходимых знаний по сохранению и укреплению здоровья детей.

Основная **цель** здоровьесберегающей педагогики – сохранить здоровье детей в процессе их обучения и воспитания.

Принципы здоровьесберегающей педагогики (по Л.Ф. Тихомировой):

- *принцип персонификации учебной нагрузки для учащихся* требует от учителя в процессе обучения детей сохранения их здоровья, ориентирования на конкретную личность, на конкретного ребенка со своими физическими и психическими особенностями, потребностями, способностями, интересами, ценностными ориентациями. Этот принцип базируется на идеях гуманизма и природосообразности.
- *принцип компетентной ответственности* определяет уровень готовности педагогов к реализации функции сохранения и укрепления здоровья учащихся;
- *принцип фасилитации* предполагает умение учителя выбрать из педагогических средств и методов наиболее адекватные, наиболее целесообразные и в отношении соответствия содержанию предмета, и в отношении соответствия уровню обученности учащихся, а также их уровню способностей и здоровья. Также данный принцип определяет ограниченность педагогических действий в зависимости от физиологических особенностей, здоровья ребенка;
- *принцип субъектности*. С ростом самосознания ребенок должен сам учиться сохранять свое здоровье, следовать принципам здорового образа жизни, укреплять свое здоровье, занимаясь физической культурой, соблюдая режим дня и т.д.
- *принцип интеграции* предполагает, с одной стороны, взаимодействие различных институтов, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья учащихся в образовательном учреждении, а с другой стороны, сочетание направленности деятельности образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья школьников и активной работы по устранению негативных воздействий различных факторов (экономических, педагогических, психологических, социальных).
- *принцип вариативности содержания здоровьесберегающей деятельности* выражается в том, что сохранением и укреплением состояния здоровья детей и подростков должны заниматься разные институты, на разных уровнях в зависимости от складывающихся условий, от действия факторов риска, от уровня подготовки специалистов.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – системно организованная совокупность программ, приемов, методов организации образовательного процесса, не наносящая ущерба здоровью его участников.

В содержании здоровьесберегающих технологий выделяются такие направления:

1. Социально-ориентированное направление (охрана прав детей в области здоровья, формирование здорового образа жизни, нормальное питание, режим, борьба с вредными привычками, психогигиена, половое просвещение).
2. Медико-психологическое (медико-гигиенические диагностики и мониторинг, профилактика заболеваний, помощь в лечении, психогигиена и психотерапия).

Г.К. Селевко выделяет следующие структурные компоненты *технологии физического воспитания*:

1. Физкультурно-спортивные организации (учреждения дополнительного образования, центры спортивно-оздоровительной работы, спортивные комплексы, бассейны, стадионы, спортивные клубы, секции, ДЮСШ).

2. Виды физкультурно-спортивной деятельности (режим ЗОЖ, утренняя гимнастика, бег, легкая атлетика, гимнастика, плавание, аэробика, спортивные игры, туристские походы и др.)

3. Организационные формы:

1) физическая культура:

- занятия, проводимые по твердому расписанию с постоянным контингентом занимающихся (урок физической культуры, секция общей физической подготовки, секции по видам спорта, занятия по лечебной физкультуре);

- физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме дня:

- в школе (гимнастика перед занятиями, физкультпаузы на уроках, подвижные игры на переменах);

- дома, в группах продленного дня (утренняя гимнастика, водные процедуры, здоровый образ жизни, физкультпаузы во время приготовления уроков, прогулки, подвижные игры);

- внеклассные и внешкольные массово-физкультурные мероприятия (соревнования по школьной программе, соревнования по видам спорта, спортивные вечера, праздники, сборы, туристские походы).

2) современный спорт:

- общедоступный спорт (базовый спорт в системе образования, профессионально-прикладной спорт, спортивные способы рекреации, спортивные способы реабилитации);

- спорт высших достижений (профессиональный, профессионально-коммерческий).

4. Методы: теоретическое освоение, упражнения, тренировки, игры, соревнования, закаливание, контроль, самоконтроль.

Авторские концепции:

- Б.П. и Л.А. Никитины: «Раннее начало физического развития и закаливания»;

- В.Ф. Базарный: «Сенсорная свобода и психомоторное раскрепощение»;

- Г.П. и Е.В. Воронковы «Единство физического и умственного развития»;

- А.Ф. Пазухин: «Приоритет физической культуры как предмета и сферы жизнедеятельности».

СЕМИНАР

Вопросы для обсуждения:

1. Проблема сохранения здоровья учащихся в современном образовании.

2. Основные принципы, цель и задачи здоровьесберегающей технологии.

3. Примеры здоровьесберегающих технологий.

Обязательные домашние задания

- для всех:

1. Подобрать примеры здоровьесберегающих технологий, используемые в современных школах.

2. Разработать здоровьесберегающую технологию для учащихся определенной возрастной группы.

3. Разработать тематику классных часов по программе «Здоровье» для определенной возрастной группы учащихся.

- по выбору студентов:

1. Подобрать упражнения для глаз.

2. Разработать анкету для педагогов по изучению эффективности использования педагогических средств, направленных на укрепление и сохранение здоровья учащихся.

3. Разработать комплекс упражнений для проведения его в условиях классной комнаты для снятия утомления у детей, расслабления и т.п.

Индивидуальное задание: 1. подготовить сообщение «Охрана здоровья обучающихся, воспитанников» ст.51 закона «Об образовании»;

2. подготовить упражнения для расслабления, снятия напряжения с глаз, комплекс физических упражнений для педагога.

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ (2 часа)
(организуется на базе школ)

Практическое задание:

1. Проанализировать урок с позиции здоровьесбережения (см. методические материалы);
2. Провести в классе оздоровительную технологию.

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Памятка учителю

Первые признаки переутомления детей:

- снижение качества работы;
- резкое ухудшение почерка;
- изменение поведения ребенка: он становится или беспокойным, или вялым, или рассеянным, невнимательным, часто отвлекается;
- изменение регулярных физиологических функций (повышенная потливость, покраснение лица);
- появление жалоб на усталость: у некоторых детей процесс торможения так силен, что они могут заснуть.

***Анализ урока с позиций
здоровьесбережения***

1. Позитивное влияние на здоровье учащихся (до начала урока)

Что наблюдается	Да	Нет	Примечание
1. Учащиеся в перемену находятся в кабинете			
2. Кабинет проветрен			
3. Кабинет настраивает на рабочий лад			

2. Ход урока

Что наблюдается	Результаты (норма, выше или ниже нормы)
1. Количество видов учебной деятельности: письмо, чтение, слушание, рассказ, рассматривание наглядных пособий, ответы на вопросы, решение примеров и задач (норма: 4-7 видов)	
2. Средняя продолжительность различных видов учебной деятельности (норма: не более 10 мин.)	
3. Частота чередования различных видов учебной деятельности (норма: смена не позже чем через 7-10 мин.)	
4. Количество видов преподавания: словесный, наглядный, аудиовизуальный, с/р. и т.п. (норма: не менее трех)	
5. Чередование видов преподавания (норма: не позже, чем через 10-15 мин.)	
6. Наличие на уроке работ, в которых учащиеся имеют возможность выразить свое мнение, проявить самостоятельность: самост. работы, работа в группах, в парах, ролевые игры и т.п. (норма: не менее 7-10 мин.)	
7. Наличие на уроке оздоровительных моментов (норма: на 20-ой минуте урока 1 минута из 3-х легких упражнений с 3-4 повторениями)	

3. Психологический климат на уроке (оцените в баллах: 0 – показатель отсутствует, 1 – показатель

Что наблюдается	Результат
1. Наличие внешней мотивации: похвала, поддержка, соревновательный момент и т.п.	
2. Стимуляция внутренней мотивации: стремление больше узнать, радость от активности, интерес к изучаемому материалу и т.п.	
3. Взаимоотношения между учителем и учеником (стиль, тип взаимодействия)	
4. Взаимоотношения между учащимися	
5. Наличие эмоциональных разрядок (поговорки, известные высказывания, небольшое стихотворение, юмористическая или поучительная картинка, музыкальная минутка и т.п.)	

выражен слабо, 2 – проявляется на достаточном уровне)

Тема 10. Диагностика достижений учащихся

Изучение данной темы направлено на овладение следующими **компетенциями**:

- способность осуществлять комплексную диагностику и анализ образовательного процесса, моделировать на этой основе систему мониторинга качества образования (ПК УВД-4);
- способность к организации контроля над результатами обучения и воспитания (ПК ОУД-3);

В результате изучения данной темы обучающийся должен:

знать:

- методы и средства оценивания учебных достижений школьников;
- современные технологии оценивания достижений учащихся;
- сущность контроля и оценивания в образовании.

уметь:

- осуществлять контроль и оценивание в учебно-воспитательном процессе.

владеть:

- разнообразными способами и средствами оценки качества образования.

Основные понятия темы: возрастосообразность, контроль, оценивание, достижение, компетентность, безотметочное обучение, портфолио, рейтинг, тест, мониторинг, качество образования, ЕГЭ.

ЛЕКЦИЯ

Качественные изменения, происходящие в системе образования, проявляющиеся в усилении внимания к личности ребенка, требуют существенных изменений в осуществлении контроля и оценки его личных **достижений**, под которыми понимаются:

- степень прогресса личности по отношению к ее предшествующим проявлениям в образовательной деятельности (Илюшин Л. С., 1995);
- личное продвижение учащегося по лестнице достижений в процессе освоения знаний, умений, развития психических процессов, личностных качеств (Майоров А.Н., 1996).

Современная пятибалльная (в реальности 4-хбалльная) система не может удовлетворить растущую потребность общества в качественном образовании, поэтому с особой остротой встает вопрос о необходимости отслеживания индивидуального продвижения ребенка в процессе освоения знаний, умений, навыков, развития личностных процессов, формирования личностных образований. С точки зрения И.Я. Лернера, “о качестве образования можно судить по совокупности и гармоничности новообразований в структуре личности, характеризующих ее культуру, ее социальный опыт” (И.Я. Лернер, 1991).

Однако, несмотря на активное обсуждение данной проблемы в педагогической науке, в образовательной практике сохраняется ориентация на традиционную модель оценки достижений учащихся.

При традиционном подходе достижения учащихся трактуются как возрастание объема знаний, умений и навыков учащихся, уровень усвоения которых оценивается при помощи балльной оценки. В данном случае, центром внимания педагога является главным образом учебная деятельность, а диагностика достижений представляет фиксацию уровня обученности учащихся, которая понимается здесь в узко дидактическом смысле и характеризует уровень освоения знаний и способов учебной деятельности.

Ни для кого не секрет, что при таком подходе обнаруживается ряд характерных особенностей, которые оказывают негативное влияние на качество образования:

- субъективный характер оценивания, который выражается, во-первых, в том, что главным образом от учителя, его настроения и отношения к ребенку складывается общая оценка, во-вторых, у каждого учителя вырабатывается своя «авторская» система оценивания;
- ребенок, как правило, лишен возможности участвовать в оценивании своих результатов, оценка и отметка педагога теряют для ученика содержательный смысл, немотивированные оценки отстраняют его от выработки содержательных оценочных суждений, что затрудняет развитие у него самостоятельности и ответственности;
- за отметками закрепляются социальные ярлыки, по словам В.А. Сухомлинского: «отметка превращается в идола», выставление оценок становится мощным стрессогенным фактором для ребенка, формируют в нем такие негативные качества, как приспособленчество, цинизм, зависть и др.
- нивелируется основное назначение оценки – стимулировать познавательную деятельность учащихся, акценты смещаются в сторону установившихся отношений между учителем и учащимся (завоевать его доверие, «понравиться»);
- оценка качества образования на всех уровнях образования сводится чаще всего к оценке качества обучения.

Перечисленные факторы обуславливают необходимость создания подлинно гуманистической модели образования, поскольку такая модель ориентируется не столько на результат, соотносимый с государственным образовательным стандартом, сколько на личностные достижения учащихся.

Ученые по-разному подходят к определению структуры достижений учащихся.

Так, О.Е. Лебедев считает, что достижения учащихся складываются из четырех основных компонентов:

- 1) уровня академической успеваемости с учетом государственного стандарта образования и профиля конкретного образовательного учреждения;
- 2) фонда коммуникативных умений;
- 3) творческой познавательной активности ребенка;
- 4) личных социальных достижений внутри школы и вне ее.

Е.В. Бондаревская, занимающаяся проблемой личностно-ориентированного образования, выделяет следующие компоненты достижений учащихся:

1. ценностный, мировоззренческий компонент, т.е. систему ценностей или жизненных смыслов;
2. культурологический компонент, то есть освоение культуры;
3. компонент социализации, накопления общественного опыта, опыта гражданского поведения личности;
4. личностный компонент, связанный с развитием способностей личности к самопознанию, самореализации, самоконтролю, самоорганизации;
5. природосообразный компонент, связанный со здоровьем, физическим развитием.

М.С. Каган, исследуя структуру личности с позиций деятельностного подхода, выделяет 5 потенциалов личности: гносеологический (познавательный), аксиологический, творческий, коммуникативный и художественный. Как подчеркивает автор, «личность определяется... тем, что и как она знает, что и как она ценит, что и как она созидает; с кем и как она общается; каковы ее художественные потребности и как она их удовлетворяет» (4, с. 262).

ЮНЕСКО провозглашает, что главной целью образования должно стать формирование жизнеспособной личности. Данная идея жизнеспособности общества и личности и исходящая из нее модель личностных качеств человека определяет основные черты современного типа образования и основополагающие цели образовательного процесса, а именно:

1. формирование проектно-ориентированного мышления, позволяющего личности эффективно использовать знания для решения своих жизненных проблем;
2. формирование способности и готовности к позитивной коммуникации на межличностном, межкультурном, межгосударственном уровне;
3. формирование социальной ответственности перед собой, ближайшим окружением, обществом, государством, человечеством, природой.

Рассмотрев основные подходы к выделению компонентов структуры достижений учащихся, мы подошли к такому важному вопросу, как же их оценивать?

Технологии оценки достижений учащихся

Материалы подготовлены А. П. Чернявской и Б. С. Гречиным

Для отслеживания процесса достижения образовательных целей необходимы средства, дающие возможность проследить и оценить динамику процесса достижения целей. Таким образом, возникает необходимость введения накопительной системы оценок, к которой относятся известные в отечественной системе обучения **мониторинг, рейтинговое оценивание, портфолио.**

Накопительные оценки позволяют обучающимся формировать положительное отношение к учебе, так как дают им возможность продемонстрировать то, как много они знают и умеют, а не их недостатки, что характерно для традиционных методов оценки. Они делают процесс обучения более эффективным, особенно при правильно организованной и конструктивной обратной связи. Новые методы оценки, такие как моделирование, практика, ролевые игры, позволяют студенту понять, как применить приобретенные умения и навыки внутри и за пределами образовательной среды [Кучеряну]. Появляется возможность оценить более разнообразный спектр умений учащихся в большем количестве ситуаций. При этом оценивать могут не только педагоги, но и родители, и, что самое важное, сам учащийся.

К основным характеристикам эффективной оценки относят то, что она фокусируется на процессе и на продукте; оценивается не только то, чему ученика учат, но и то, что от него ожидается; в процесс оценки активно вовлекаются и педагоги и учащиеся; оценка основывается на разнообразных и вариативных средствах; оценка проходит на всех этапах и уровнях обучения и обеспечивает участников оценки необходимой информацией для совершенствования процесса обучения посредством обратной связи [Кучеряну]. Накопительная оценка, при ее правильном использовании, реализует все эти требования.

Мониторинг качества образования – механизм контроля и слежения за качеством образования. "Мониторинг в образовании - это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее компонентах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз ее развития" (определение А.Н. Майорова).

Цель мониторинга - совершенствовать содержание и методы обучения. Целью внешнего мониторинга качества образования является определение того, насколько внутренняя оценка качества образования соответствует действительности. Иначе говоря, внешний мониторинг качества должен контролировать механизмы и результаты внутренней оценки качества.

Задачи мониторинга:

- сбор необходимой и достаточной информации о качестве образования, ее анализа и оценки,
- контроль за реализацией социального заказа на качественное образование, организация стимулирующе-мотивационного влияния на участников учебно-воспитательного процесса,
- прогноз дальнейшего развития образования и выработки рекомендаций по внесению необходимых корректив.

Объекты мониторинга (по Железновой Л.Б.)

I Качество учебного процесса

- 1) задачи образовательного процесса, планы учебной и воспитательной работы;
- 2) деятельность педагога и развитие его личности.
- 3) организация учебного процесса; методы, содержание, результативность педагогической работы

II Уровень подготовки обучающихся

- 1) сама учебная деятельность ребенка (ее характеристики, структура, течение), соответствие реального уровня подготовки государственному стандарту;
- 2) психическое развитие ребенка и формирование новообразований учебной деятельности;

3) развитие общения и детского коллектива.

Методы мониторинга

- наблюдение за функционированием образовательного процесса и состоянием школьных условий,
- анализ школьной документации,
- анкетирование, самооценка и оценка учащихся, учителей и родителей,
- педагогическое и психологическое тестирование,
- экспертная оценка качества предоставляемого школой образования и др.

Рейтинг учащегося (англ. rating, от to rate – оценивать, ранжировать) - это индивидуальный числовой показатель интегральной оценки достижений в учебе, образуемый путем сложения рейтинговых баллов, полученных в результате оценки отдельных учебных действий, по возможности с учетом коэффициента значимости ("веса" коэффициента) этих действий в достижении образовательных целей.

Основной принцип рейтинга – ранжирование.

Задачи рейтинга:

- построение системы комплексного мониторинга эффективности образовательной программы;
- повышение уровня мотивации учащихся в разных сферах деятельности
- построение индивидуальных образовательных программ;
- целевая подготовка лучших абитуриентов, отвечающих требованиям высших учебных заведений.

Объекты рейтинговой системы контроля:

- совокупность знаний и умений по всем дисциплинам учебного плана;
- социальная активность учащегося.

Конечная цель рейтинговой технологии – становление учащегося как субъекта учебной, научной деятельности, т.е. достижения такого уровня развития обучаемых, когда они оказываются способными поставить цель своей деятельности; когда учащиеся могут планировать, корректировать свои действия, соотнося результат с поставленной целью. Учащийся должен осознать себя субъектом учебного процесса. Поэтому в рамках рейтинговой технологии между преподавателем и учащимся возникают субъект-субъектные отношения.

Виды рейтинга (по М.В. Калужской, О.С. Уколовой, И.Г. Каменских):

- **академической успеваемости** (отражает уровень учебных достижений, то есть
- **олимпийский** (отражает участие в любых интеллектуальных, творческих и спортивных состязаниях)
- **лидерский** (отражает уровень социальной компетентности, общественную активность учащихся).
- **званий и сертификатов** (фиксирует личные достижения в области иностранных языков, искусства, науки и спорта, подтвержденные сертификатами).

Преимущества рейтинговой системы оценивания (по сравнению с традиционной технологией контроля)

- стимулирование систематической самостоятельной работы;
- снижение роли случайных факторов при получении итоговой оценки по дисциплине;
- повышение роли состязательности в учебе;
- четкая дифференциация учащихся в соответствии с их успехами;
- количественная характеристика качества учебной работы;
- фиксация результатов учебной деятельности на всех этапах;
- учёт качества и сроков выполнения индивидуальных домашних заданий;
- повышение учебной мотивации.

Портфолио является способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения. Оно выступает важным элементом практико-ориентированного подхода к образованию. Это своеобразный отчет по процессу обучения учащегося, позволяющий увидеть картину конкретных образовательных результатов, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса в широком образовательном контексте, продемонстрировать его способности практически применять приобретенные знания и умения.

Портфолио предназначено для того, чтобы систематизировать накапливаемый опыт, знания, четче определить направления своего развития (например, в будущей профессии), облегчить помощь или консультирование со стороны преподавателей или более квалифицированных специалистов в данной сфере, а также сделать более объективной оценку своего уровня (учебного или профессионального). Оно может собираться с различными целями, поэтому единого определения данной технологии не существует.

Первый тип портфолио - это "папка достижений", направленная на повышение собственной значимости ученика и отражающая его успехи (похвальные грамоты за учебу, достижения в спорте, музыке, шахматах и т.д.; благодарственные письма родителям, таблицы успеваемости, значки, медали и т.п.).

Второй тип - рефлексивное портфолио, раскрывающее динамику личностного развития ученика, помогающее отследить результативность его деятельности, как в количественном, так и качественном плане. В эту папку собираются все контрольные и творческие работы ученика, которые делались в течение определенного срока (например, года) (сочинения, изложения, эссе, рисунки, поделки, зачетные работы, видеокассеты, результаты медицинских и психологических обследований и т.д.).

Третий тип портфолио - проблемно-исследовательский, связанный с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции. Он представляет собой набор материалов по определенным рубрикам (варианты реферата, доклада или статьи, список литературы для изучения, проблемные области, план исследования, дискуссионные точки зрения, статистика, цитаты, афоризмы, интеграция с другими предметными областями, результаты исследования, прогнозы и перспективы и др.). Сбор и систематизация материала в таких портфолио помогает учащимся не только достойно написать какую-либо научную работу, но и развивает их познавательные интересы.

Четвертый тип портфолио - тематический, создаваемый в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса. Работа над ним строится следующим образом: учитель сообщает вначале название изучаемой темы, а также форму контроля по ней - защиту своего портфолио, собранного по результатам работы над данной темой. Учащимся в самом начале предъявляются задания разного уровня сложности, отражающие различные уровни мышления и познания.

СЕМИНАР

Вопросы для обсуждения:

1. Индивидуальные достижения учащихся: основные подходы к понятию, структура.
2. Стандарты измерения качества образования.
3. Контроль и оценивание в учебно-воспитательной работе.
4. Технологии оценки достижений учащихся.

Обязательные домашние задания

- для всех:

1. Изучить материалы книги Чернявской А.П., Гречина Б.С. «Современные средства оценивания результатов обучения: Учебно-методическое пособие», выписать основные понятия.
2. Сделать конспект первой главы книги «Педагогический контроль в процессе воспитания. Методические рекомендации /Под ред. Е.Н.Степанова. – С.5 - 24

- по выбору студентов:

1. Подготовить сообщение об авторской системе оценивания (Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин).
2. Рассмотреть освещение данного вопроса в разных учебниках по педагогике.

Индивидуальное задание: Подготовить сообщение «Преимущества и недостатки ЕГЭ перед другими формами контроля».

Тема 11. Информационно-технологическое сопровождение образовательного процесса

Изучение данной темы направлено на овладение следующими **компетенциями**:

- способность самостоятельно работать на компьютере (элементарные навыки) (ИК-1);
- готовность работать с информацией из различных источников (ИК- 5);
- готовность к ведению учебно-методической документации образовательного учреждения (ПК ОУД-2);

В результате изучения данной темы обучающийся должен:

знать:

- психолого-педагогические возможности современных форм учебно-воспитательной работы, педагогических технологий, методов и средств обучения, в том числе технических, аудиовизуальных, информационных и мультимедийных;
- об организации безопасного для физического и психического здоровья детей взаимодействия с компьютерными средствами;
- нормативную базу деятельности учителя;

уметь:

- использовать современные технические средства и компьютерные технологии для решения профессиональных задач в педагогической деятельности;
- осуществлять отбор адекватных технологий обучения и взаимодействия с программными средствами, позволяющих развивать учебную самостоятельность, коммуникативные навыки, творческую и поисковую активность младших школьников;
- организовывать индивидуальную, групповую и коллективную работу детьми с использованием информационных и телекоммуникационных технологий;
- организовывать учет и анализ успешности обучения учащихся, системы взаимоотношений ребенка с одноклассниками и динамики изменения этих взаимоотношений с использованием инструментальных программных продуктов;

владеть:

- информацией о новых программных продуктах,
- компьютерной грамотностью.

Основные понятия темы: сопровождение, дистанционное обучение, компьютерные программы, сайт, e-mail, электронная почта.

СЕМИНАР

Вопросы для обсуждения:

1. Информационно-компьютерная компетентность педагогов.
2. Дистанционные технологии обучения.
3. Программы дополнительного образования в области информационных технологий.

Основные понятия темы: сопровождение, дистанционное обучение, компьютерные программы, сайт, e-mail, электронная почта.

Обязательные домашние задания

- для всех:

1. Составить перечень документов, которыми руководствуется в своей работе учитель общеобразовательной школы.
2. Создать глоссарий по основным понятиям темы.
3. Разработать презентацию по одной из тем изучаемого курса.

- по выбору студентов:

1. Составить перечень периодических изданий по педагогике, на каждое издание представить краткую аннотацию.
2. Представить программу дополнительного образования педагогов в области информационных технологий.

Индивидуальное задание: Подготовить сообщение «Основные положения Закона об образовании, определяющие профессиональную деятельность учителя».

Примерные вопросы к промежуточной аттестации:

- 1 Особенности взаимосвязь теории и практики в педагогике.
- 2 Методология практической педагогической деятельности. Учитель и наука.
- 3 Сущность и особенности воспитания. Закономерности и принципы воспитания.
- 4 Современные подходы воспитания.
- 5 Современные концепции воспитания.
- 6 Педагогическое проектирование: сущность, принципы, объекты, формы, этапы.
- 7 Ценностно-смысловое самоопределение педагога в профессиональной деятельности.
- 8 Педагогические технологии: понятия, классификации, примеры.
- 9 Аксиологический подход в педагогике. Педагогические ценности.
- 10 Индивидуальное и коллективное творчество педагогов
11. Инновационные процессы в образовании. Позиция педагога в инновационных процессах.
- 12 Здоровьесберегающие технологии в современной школе.
- 13 Педагогическое взаимодействие: структура, типы, показатели эффективности.
- 14 Коллектив как объект и субъект воспитания.
- 15 Пути и средства развития и сплочения коллектива.
- 16 Педагогическое регулирование межличностных и межгрупповых отношений в коллективе.
- 17 Понятие о методах и приемах воспитания. Классификация методов воспитания. Выбор методов воспитания.
- 18 Методы формирования сознания.
- 19 Методы организации деятельности и формирования опыта социального поведения. Методы стимулирования.
- 20 Классный руководитель в школе, особенности его деятельности. Функции и направления деятельности классного руководителя.
- 21 Классный воспитательный час. Методика подготовки и проведения.
- 22 Формы работы классного руководителя с родителями учащихся.
- 23 Условия, пути и средства развития сотрудничества педагогов, учащихся и родителей.
- 24 Воспитание патриотизма и культуры межнационального общения
- 25 Психолого-педагогическая диагностика
- 26 Теория педагогической задачи: понятие, классификации, решение задачи, принятие решения.
- 27 Технологии решения задач. Анализ решения педагогической задачи.
- 28 Способы и приемы контроля и возрастосообразного оценивания педагогической деятельности.
- 29 Анализ, целеполагание и планирование педагогической деятельности
- 30 Информационно-технологическое сопровождение образовательного процесса.

Используемая литература:

1. Слостенин В.А. Педагогика [Текст]: учебник для студентов средних педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин. - М. Академия, 2008. – 576 с.
2. Подласый И.П. Педагогика [Текст]: учебник / И.П. Подласый И.П.. – М: Юрайт-Издат, 2009. – 540 с.
3. Теоретические основы воспитания [Текст]: учебник для студентов средних педагогических учебных заведений / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкая, Е.А. Шаменкова, - М: Академия, 2010. – 272 с.
4. Методика воспитательной работы [Текст]: учебник для студентов средних педагогических учебных заведений / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкая, Е.А. Шаменкова, - М: Академия, 2010. – 368 с.
5. Основы семейного воспитания [Текст]: учебник для студентов средних педагогических учебных заведений / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкая, Е.А. Шаменкова, - М: Академия, 2013. – 192 с.

Дополнительная литература:

1. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. - М., 1987.
2. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. - СПб., 1995.
3. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. - М., 1994.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. - М., 1991.
5. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. - М., 1999.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М., 1994.
7. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006.
8. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы. - М., 1993.
9. Моисеев А.М., Капто А.Е. и др. Нововведения во внутришкольном управлении. - М., 1998.
10. Организация обучения старшеклассников сельских школ по индивидуальным планам: Методические рекомендации для педагогических работников/ Под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебренникова. Ярославль, 2006. – 116 с.
11. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2003.
12. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИКЦ «МарТ», 2004.
13. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Гном и Д», 2001.
14. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: Том I / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1993.
Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: Том II / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1999.
15. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998.

16. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. - М., 2000.
17. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М., 2002.
18. Титова Е.В. Если знать как действовать: Разговор о методике воспитания. - М. 1993.
19. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. - М., 1997.
20. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс. - М., 1994.
21. Щуркова Н.Е. Классное руководство: теория, методика, технология.- М., 1999

