ГОУ ВПО «МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

ШИШОВА МАРИНА ИГОРЕВНА

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ГУМАННО-ЛИЧНОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Александрова В.Г.

Ижевск - 2011

Введение. ……С. 3

Глава 1.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ. ……....С. 14

§1.1. Анализ понятий «компетентность», «компетенции», характеристика ключевых педагогических компетенций. ……..С. 14

§1.2. Особенности педагогических компетенций учителя с гуманно-личностной направленностью. ……С. 32

Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ГУМАННО-ЛИЧНОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА. С.50

§2.1. Гуманно-личностное образовательное пространство как феномен гуманной педагогики……. .С. 50

§2.2. Характеристика принципов и этапов проектирования гуманно-личностного образовательного пространства. ……...С. 62

§2.3. Аксиологическая компетентность педагога в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства. ……С. 79

Глава3. АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РАЗВИТИЮ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРЕКТИРОВАНИИ ГУМАННО-ЛИЧНОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА. ……..С. 94

§3.1. Паспорт экспериментальной школы и характеристика методов исследования системы педагогических компетенций. ……С. 94

§3.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента: изучение системы педагогических компетенций в процессе создания гуманно-личностного образовательного пространства. …….. С. 98

§3.3. Опытно-экспериментальная работа по развитию педагогических компетенций посредством программы в процессе проектирования гуманно-личностного образовательного пространства. …… ..С. 111

§3.4. Сравнительный анализ результатов экспериментальной деятельности, выводы, рекомендации. ……..С.135

Заключение…… ..С. 154

Библиографический список…….. ..С.160

Приложения.

Введение.

Инновационное развитие российского образования - один из приоритетов государственной политики России. В последнее время инновации в образовании приобретают все более системный и масштабный характер. Он предусматривает разработку и внедрение региональной системы оценки качества, оптимизацию образовательной сети, демократизацию как расширение участия общественности в управлении образованием и гуманизацию как признание антропологических ценностей образования. Все новшества не только достаточно существенно меняют сами организационные основы системы образования, но и предъявляют высокие требования к профессиональной компетентности педагогов, обеспечивающих инновации образования.

Настоящая потребность общества в учителях, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к участникам образовательного процесса, актуализирует проблему повышения педагогической компетентности учителя. Проблема эта приобретает особую значимость в связи с распространением идей гуманизации и гуманитаризации образования, перестройки образовательного процесса в школе на психологической и аксиологической основе. Аксиология и психология как факторы создания гуманно-личностного образовательного пространства предполагают вариативное, развивающее, смысловое образование. Целью такого образования является формирование картины мира в сознании школьника в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, которая бы обеспечивала гуманистическую ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности. Созидателем такого пространства является компетентный учитель.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, конкурентоспособного на рынке труда,

свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Рассматривая вопрос об оценке компетентности учителя, надо признать, что нет четко сформулированных и утвержденных параметров, по которым можно было бы судить о компетентности, - зачастую подобные оценки страдают субъективизмом. Однако в последние годы появился ряд работ, в которых сделана попытка подойти к этому сложному явлению, одновременно используя возможности интеграции нескольких наук.

Степень изученности проблемы и обоснование актуальности темы исследования. В ходе исследования обнаружено, что в педагогических трудах вопросы профессионализма и компетентности учителя поднимаются чаще в каком-либо контексте, который и является предметом изучения: готовность, педагогическое мастерство и творчество, инновационная педагогическая деятельность, творческое педагогическое мышление, творческий потенциал, субъектность педагога (В.И. Загвязинский, И.И. Казимирская, М.М. Кашапов, Л.С. Подымова и др.). Анализ исследований, посвященных компетентностной модели обучения (А.Г. Казакова, Л.В. Комаровская, Н.В. Кузьмина, Ю.В. Варданян, И.И. Легостаев, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлюченков) свидетельствует, что в понятиях «компетентность» и «компетенция» определяющим является опыт деятельности личности, ее активная позиция, готовность к целеполаганию, включая акмеологическую составляющую. В своем исследовании под компетенцией мы будем понимать группу взаимосвязанных и взаимообусловленных знаний, умений и навыков, обеспечивающих выполнение определенной (конкретной) профессиональной задачи, а компетентность рассматривать как способность осуществлять (профессиональную) деятельность в рамках освоенных компетенций «со знанием дела», т.е. принимать ответственные решения и действовать адекватно требованиям данной ситуации. Компетенции «закладываются» в

образовательное пространство посредством технологий, содержания, стиля жизни образовательного учреждения, атмосферы, определяющей характер взаимодействия между педагогами и обучающимися и между самими обучающимися. Собственно предметом исследования - формирование у учителя профессиональной компетентности, развитие психолого-педагогической компетентности учителя - выступало лишь в нескольких работах прикладного характера (Н.Н. Лобанова, М.И. Лукъянова, А.В.Торхова). Предварительное исследование проблемы позволило нам установить отсутствие в педагогике целостного знания: а) о сущности профессионально-личностной компетентности учителя с гуманистической направленностью мышления как о педагогическом явлении; б) о закономерностях и механизмах проявления компетентности педагогом в процессе создания гуманно-личностного образовательного пространства в школе; в) об этапах и способах создания гуманно-личностного образовательного пространства в современной ситуации модернизации образования; г) о научно обоснованной последовательности повышения компетентности учителя в процессе разрешения аксиологических дилемм, соответствующем программно-методическом обеспечении данного процесса.

В диссертационных исследованиях последних лет (Гришина И.В., Пильщикова Т.Н., Селицкая С.В., Третьяков П.И. по специальности 13.00.01) представлена проблема профессиональной компетентности педагогов, но, установлено, что проблема проявленности системы компетенций педагога на разных этапах создания гуманно-личностного образовательного пространства, факторы развития системы педагогических компетенций в условиях аксиологических дилемм гуманно-личностного образовательного пространства не изучены. В ходе предпринятого исследования выявлены противоречия между:

- ориентацией современного образования на гуманно-личностные основы и педагогическими затруднениями в разрешении аксиологических дилемм гуманно-личностного образовательного пространства;

- потребностью в педагогических кадрах, способных решать задачи, стоящие перед современным образованием, и недостаточной разработанностью внутришкольных программ повышения профессиональной компетентности педагогов.

Данные противоречия обусловили постановку проблемы, которая может быть сформулирована в виде вопроса: «Каковы педагогические условия создания гуманно-личностного образовательного пространства и каким образом проявляется система компетенций педагога в зависимости от этапа создания гуманно-личностного образовательного пространства?»

Объект исследования: проектирование гуманно-личностного образовательного пространства.

Предмет исследования: система педагогических компетенций в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства.

Гипотеза исследования: система педагогических компетенций может быть реализована через создание гуманно-личностного образовательного пространства, если она:

- проявляется в системообразующих компетенциях (аксиологических, методических, коммуникативных) в зависимости от этапа создания гуманно-личностного образовательного пространства;
- развивается при реализации программы повышения профессиональной компетентности, основанной на условиях:

- анализа и разрешения аксиологических дилемм гуманно-личностного образовательного пространства;

- открытости личного опыта педагога (организации открытых педагогических мастерских, всероссийские и международные стажировки в школах-партнёрах);

- создания ситуации успеха и признания профессионализма (педагогические форумы, фестивали педмастерства);

- организации педагогической рефлексии профессионального опыта (портфолио педагога).

Цель исследования: выявить и научно обосновать процессуальные характеристики системы педагогических компетенций на разных этапах создания гуманно-личностного образовательного пространства и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность условий ее реализации.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы были сформулированы следующие **задачи:**

1. определить степень изученности проблемы создания гуманно-личностных образовательных пространств и проблемы развития профессиональной компетентности педагогов в психолого-педагогической, философско-культурологической литературе;

2. выявить степень проявленности системы компетенций на разных этапах создания гуманно-личностного образовательного пространства;

3. проанализировать аксиологические дилеммы гуманно-личностного образовательного пространства и возможности их компетентного разрешения;

4. разработать программное обеспечение процесса развития профессиональных компетенций педагогов на основе гипотетически выделенных условий;

5. экспериментально проверить эффективность реализации выявленных педагогических условий для развития профессиональной компетентности педагогов в процессе создания гуманно-личностного образовательного пространства.

Методологическая основа исследования:

- гуманно-личностный подход (Ш.А. Амонашвили, В.Г. Александрова, Е.В. Бондаревская, И.Д. Демакова);
- аксиологический подход к проектированию образовательных пространств (М.Б. Богуславский, И.А. Колесникова, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова);
- системно-деятельностный подход (И.Я. Зимняя, Л.И. Анцыферова и др.);

- компетентностный подход (В.В. Сериков, В.А. Сластёнин, А.В. Хуторской).

Теоретическая основа исследования:

- концепции педагогического сотрудничества (Е.Н. Ильин, А.С. Белкин, Е.А. Ямбург);
- теория профессионализма деятельности учителя (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.Я. Зязюн, Г.С. Трофимова и др.);
- концепция педагогической рефлексии и психологии смысла (Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский);
- концепция проектирования образовательных пространств (А.Г. Асмолов, Н.А. Невзоров, О.А. Фиофанова);
- концепции, выявляющие специфику педагогического процесса, особенности педагогической деятельности (С.Г. Вершловский, В.И. Гинецинский, В.И. Загвязинский, А.А. Реан и др.);
- концепция интеграции образования и образовательных пространств (А.Я. Данилюк, В.А. Ясвин, Г.Ю. Беляев).

Методы исследования:

- теоретические: анализ научно-методической литературы, моделирование, прогнозирование;
- эмпирические: опрос, анкетирование, тестирование, анализ продуктов творческой деятельности, наблюдение, педагогический эксперимент;
- статистическая обработка полученных данных.

Опытно-экспериментальной **базой исследования** стало государственное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 200. Апробация результатов проходила в сети образовательных учреждений, входящих в ассоциацию Международного центра гуманной педагогики, а также в общественной организации «Родительская забота».

Этапы исследования.

I этап (2004-2005 гг.) - осуществлялся выбор и теоретическое осмысление темы исследования, изучалась и анализировалась научно-методическая литература, на основе чего наметились общие подходы к решению исследуемой проблемы. Уточнялись цели, задачи, формулировалась гипотеза исследования, прогнозировался результат, создавалась экспериментальная модель.

II этап (2005-2009 гг.) - исследовалась система профессиональных компетенций педагогов образовательных учреждений, входящих в ассоциацию Международного центра гуманной педагогики, была определена структура профессиональной компетентности педагога с гуманно-личностной направленностью. Разрабатывалась модель процесса создания гуманно-личностного образовательного пространства в начальных классах школы. Выявлялись педагогические условия повышения профессиональной компетентности педагогов в процессе создания гуманно-личностного образовательного пространства.

III этап (2009-2010 гг.) - анализировались, обобщались и оформлялись результаты проведенного исследования с использованием методов статистической обработки экспериментальных данных, разрабатывались рекомендации, осуществлялась апробация полученных данных на региональном и международном уровнях.

Научная новизна исследования:

1. Выявлены процессуальные системообразующие характеристики комплекса педагогических компетенций на разных этапах создания гуманно-личностного образовательного пространства: аксиологическая – этап моделирования, коммуникативная – конструирования, методическая - программирования.

2. Установлена доминирующая роль аксиологической компетенции, что объясняется ее особой значимостью для профессиональной

деятельности педагогов в создании гуманно-личностного образовательного пространства.

3. Создана модель развития педагогических компетенций через создание гуманно-личностного образовательного пространства на основе условий:

- компетенции актуализируются в зависимости от этапа создания гуманно-личностного образовательного пространства;

развитие компетенций связано с анализом и разрешением аксиологическх дилемм гуманно-личностного образовательного пространства; открытостью личного опыта педагога (организации открытых педагогических мастерских, участия во всероссийских и международных стажировках в школах-партнерах); создания ситуации успеха и признания профессионализма учителя (педагогические форумы, фестивали педагогического мастерства); организации педагогической рефлексии профессионального опыта (портфолио педагога).

4. Выявлена зависимость педагогических функций (воспитательной, обучающей, коммуникативной, методической, рефлексивной, организаторской) в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства от степени сформированности профессионально значимых качеств педагогов.

Теоретическая значимость исследования:

1. Охарактеризованы аксиологические дилеммы гуманно-личностного образовательного пространства, что является вкладом в развитие теории педагогики.

2. Определены этапы развития педагогических компетенций: адаптационно-репродуктивный, активно-деятельностный, творческо-проеобразовательный в соответствии с этапами: моделирования, конструирования, программирования в создании гуманно-личностного образовательного пространства в сотрудничестве субъектов образования.

3. Определено структурное и содержательное наполнение понятия «педагогическая компетентность учителя с гуманистической направленностью» как образовательного феномена.

4. Представлена типология уровней сформированности профессиональной компетентности педагогов в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства.

5. Содержательно разработана трехуровневая структура профессиональной компетентности педагога в создании гуманно-личностного образовательного пространства.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанную программу повышения профессиональной компетентности педагога начальных классов можно использовать в системе повышения квалификации и при организации внутришкольных педагогических мастерских. Методика организации уроков с участием родителей может использоваться в практике педагогики сотрудничества и демократизации системы образования в аспекте расширения общественного участия управлением гуманно-личностным образовательным пространством.

Положения, выносимые на защиту:

1. Системообразующими *компетенциями* на соответствующих *этапах* проектирования: являются аксиологическая – этап моделирования; коммуникативная – конструирования; методическая - программирования. В совокупности их реализация обеспечивает создание системы педагогических компетенций в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства.

2. Модель развития профессиональной компетентности педагога, в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства состоит из этапов: диагностики, организации педагогической программы, основанной на разрешении аксиологических дилемм образовательного пространства, анализа и оценки педагогической деятельности и включает условия: анализа и разрешения аксиологических дилемм в педагогической деятельности, открытости личного опыта педагога (организации открытых педагогических мастерских, всероссийские и международные стажировки в школах-партнёрах), создания ситуации успеха и признания профессионализма (педагогические

форумы, фестивали педмастерства), организации педагогической рефлексии профессионального опыта (портфолио педагога).

3. Типология дилемм образовательного пространства включает проблемы, возникающие на противоречиях «индивидуальное – коллективное», «технологичное – вариативное», «целезаданное – вероятностное», «внешнеоценочное – субъективнорефлексивное», устранение которых позволяет создать систему педагогических компетенций в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства.

4. При проектировании гуманно-личностного образовательного пространства педагогические компетенции проявляются на уровнях: интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный, творческий. Чем выше уровень развития педагогической компетентности, тем оптимальнее решаются педагогом аксиологические дилеммы образовательного пространства с целью его гуманизации.

Личное участие соискателя состояло в теоретической разработке основных идей и положений по теме «Педагогическая компетентность как фактор создания гуманно-личностного образовательного пространства», в непосредственном осуществлении и руководстве проведением опытно-экспериментальной работы в качестве учителя и директора школы, консультанта школ ассоциации Международного центра гуманной педагогики по реализации гуманно-личностного подхода в образовательной практике.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается непротиворечивостью исходных методологических оснований, использованием комплекса научных методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования; применением совокупности разнообразных взаимодополняющих методов сбора и обработки эмпирических данных; репрезентативностью выборки испытуемых, диссимиляцией результатов и внедрением полученных данных в разных социокультурных условиях.

Апробация и внедрение результатов диссертационного исследования осуществлялась в форме участия в научно-практических конференциях всероссийского и международного масштаба, семинарах, в ежегодных Международных Педагогических чтениях по гуманной педагогике, г. Москва (2001-2011 г.г.); в участии с докладом по теме: «Гуманная педагогика как духовная составляющая образовательного пространства школы» в работе «Всемирного Форума Духовной Культуры», г. Астана (2010 г.); в проведении мастер-классов в рамках научно-практических конференций и семинаров в городах Махачкала (Дагестан, 2009 г.), Киев (Украина, 2009 г.), Рига (Латвия, 2009 г.), г. Грозный (Чечня, 2010 г.), Вильнюс (Литва, 2010 г.), Таллинн (Эстония, 2010 г.) и др.

Материалы диссертации обсуждались на аспирантских научных семинарах, расширенных заседаниях научного совета НИИСО ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», научно-методической сессии и коллегиях Департамента образования города Москвы.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии, включающей 227 источников, и материалов приложения. Материал диссертации изложен на 159 страницах. Основное содержание диссертации сопровождается таблицами и рисунками.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ.

§1.1. Анализ понятий «компетентность», «компетенции», характеристика ключевых педагогических компетенций.

Проблема совершенствования подготовки кадров для школы обусловлена экономическими и социокультурными изменениями в российском обществе. Основные принципы образовательной политики в России, определенные в Законе РФ «Об образовании», раскрытые в Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года, Федеральной программе развития образования на 2005-2010 годы, а также национальной инициативе «Наша новая школа». Одним из приоритетов образовательной политики является профессионально-личностное развитие педагога, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Рассматривая вопрос об оценке компетентности учителя, надо признать, что нет четко сформулированных и утвержденных параметров, по которым можно было бы судить о педагогической компетентности как способности создавать и развивать гуманно-личностное образовательное пространство, зачастую подобные оценки страдают субъективизмом. Однако в последние годы появился ряд работ, в которых сделана попытка подойти к этому сложному явлению, одновременно используя возможности нескольких наук.

В теории психолого-педагогического образования компетентность рассматривается как необходимое условие готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности, как необходимая составляющая его профессионально-педагогической культуры. Иными

словами, педагогическое творчество эффективно, если оно основывается на высокой профессиональной компетентности.

В последние годы в отечественной педагогике активно проводятся исследования, посвященные изучению понятий «компетенция» и «компетентность». В работах отечественных авторов (Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Петровской, А.М. Новикова, Г.С. Трофимовой, М.А. Чошанова, С.В. Шишова) выделяются различные виды компетенций для разных видов деятельности.

Однако, до сих пор, круг понятий «компетенция» и «компетентность» не достаточно очерчен, а исследование сущности и структуры самого понятия «компетентность» у разных авторов, выявило достаточно широкий спектр его трактовок. На основе анализа психолого-педагогической литературы выявим особенности понятия «компетентность» и его не тождественность понятию «компетенция».

Исследуя вопросы, связанные с компетентностным подходом, И.А. Зимняя выделяет три основных этапа его становления и дефиниции понятий «компетенция» и «компетентность» [63].

Первый этап, начавшийся в шестидесятые годы прошлого столетия, связывается с введением и разграничением в научном аппарате категорий «компетенция» и «компетентность», которые возникли в связи с проводимыми в то время исследованиями разных видов языковой компетенции. Сам термин «компетенция», введенный в 1965 году Н. Хомским, использовался в транформационной грамматике и указывал на различие между знанием языка и его использованием в речи. Использование иностранного языка в речи считалось проявлением компетенции. Лингвисты полагали, что если человек, владея определенным знанием, не применял его на практике, значит, он не проявлял свою компетенцию.

Второй этап относится к периоду 70-х, 90-х годов прошлого столетия и характеризуется использованием понятий «компетенция» и

«компетентность» в двух направлениях: в теории и практике обучения иностранным языкам, и при оценке уровня профессионализма в управлении, менеджменте и руководстве. По данным И.А.Зимней, в 1984 году в Лондоне вышла книга Дж. Равенна «Компетентность в современном обществе», в которой понятие компетентность определяется автором, как «мотивированные способности».

В эти же годы появляются работы И.А. Зимней о педагогической коммуникативной компетентности, А.К. Марковой о профессиональной компетентности в контексте психологии труда, Л.М. Митиной, Л.А. Петровской, о социально-психологическом аспекте данной проблемы и другие [62, 63, 64, 112, 113, 114, 118, 119, 120].

Третий этап, начавшийся с 90-ых годов прошлого столетия можно назвать уже этапом исследования данных категорий, как научных, применительно к образованию.

Анализ современных источников [18, 19, 20, 25, 30, 39, 40, 45, 63, 98, 100, 129, 146 и др.] позволяет констатировать, что исследователи определяют компетенцию как квалификационную характеристику, взятую в момент включения человека в деятельность. В данном случае, компетенция рассматривается как образовательный результат и готовность специалиста справиться с поставленными задачами. Таким образом, компетенция выступает в роли некоторого отчужденного заданного требования к уровню образовательной и профессиональной подготовки индивида. Термин «компетентность» выступает как мера включенности человека в деятельность, как обладание компетенцией в данной сфере или области деятельности.

В работе разделяются понятия «компетентность» и «компетенция» и, согласно определениям, предложенным А.В. Хуторским, компетенции рассматриваются как совокупности взаимосвязанных знаний и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, отличаются от компетентностей – качеств личности. Под

компетенцией имеется в виду некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке, необходимое для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Тогда как компетентность - уже состоявшееся личностное качество, включающее личный опыт и отношение к предмету деятельности в данной сфере [208]. Компетентности, по мнению А.В. Хуторского, многомерны, т. е. охватывают все основные группы развиваемых личностных качеств и представляют собой интегральные характеристики уровня подготовки конкретной личности.

Такого же мнения придерживается В.Н. Введенский, рассматривая компетентность - как некую личностную характеристику, а компетенцию – как совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [40;51].

Следует отметить, что в настоящее время термин «компетентность» в отечественной профессиональной педагогике в большинстве случаев употребляется интуитивно. Однако, как отмечает М.А. Чошанов, этот термин имеет ряд существенных достоинств. Во-первых, он одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. Во-вторых, и это главное – он наиболее целесообразен для описания реального уровня подготовки специалиста. Человек либо компетентен, либо не компетентен по отношению к требуемому уровню исполнения, а не по отношению к достижениям других. В - третьих, компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбрать наиболее оптимальное, то есть, для этого, он должен обладать критическим мышлением. В – четвертых, компетентность предполагает постоянное обновление знаний, овладение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях. В - пятых, компетентность включает в себя как содержательный (само знание), так и процессуальный (умение)

компоненты. Компетентный человек обладает методом « знание + умение» решения конкретной проблемы в конкретной ситуации. Иными словами, компетентный специалист может применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям.

Анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу, позволяет выявить ряд особенностей понятия «компетентность».

В педагогическом энциклопедическом словаре понятие «компетенция» рассматривается в двух смыслах: 1) при характеристике внешних факторов по отношению к личности, включая круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) при характеристике личности, ее знаний и опыта в определенной области. К нашему исследованию, безусловно, имеет отношение второе толкование [140].

Словарь по образованию и педагогике раскрывает понятие компетенции как «совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы. А компетентность – как совокупность необходимых знаний и качеств личности, позволяющих профессионально подходить и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной или практической деятельности» [181, 67].

В психологии также общепринята точка зрения, согласно которой, «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения действия.

Компетентность можно рассматривать и в более широком плане. Так, по мнению Ю.Н. Емельянова, «компетентность – это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» [50, 36].

Согласно В. Ландшееру, компетентность в широком смысле этого слова может быть определена как «углубленное знание или освоенное умение» [97, 7].

В.В. Краевский понимает под компетентностью круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. «Компетентность в определенной области – это обладание соответствующими знаниями и способностями, позволяющими обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней» [82; 9].

По мнению Е.И. Огарева, компетентность следует рассматривать как оценочную категорию, которая «характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей» [130; 10]. Автор понимает компетентность как устойчивую способность к деятельности со знанием дела.

Н.Ф. Ефремова, придерживаясь синергетического подхода, определяет данное понятие так: «Компетенции - это обобщенные и глубокие сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки»; «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, … способность действовать и выживать в данных условиях». По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. К этому перечню А.В. Хуторской, основываясь на позициях личностно-ориентированного обучения, добавляет

совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности.

С.Е. Шишов и В.А. Кальней считают, что компетенция не может быть определена через сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам, и рассматривают компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнение действий. Специалист, по их мнению, проявляет свои компетентности только в деятельности, в конкретной ситуации. Не проявленная компетентность, считает автор, представляет собой скрытую возможность [216;112].

Расширенный подход к трактовке данного понятия дает М.А. Чошанов, рассматривая компетентность, как не только понимание индивидом сущности проблемы, но и обладание методом ее решения, причем в зависимости от конкретных условий применяется тот или иной наиболее подходящий к конкретным условиям метод. Вариативность метода определяется автором, как важное качество компетентности наряду с мобильностью знания и критичностью мышления. Компетентного человека отличает от других обладание критическим мышлением, постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения поставленных задач [208;39].

Е.В. Бондаревская включает в понятие компетентности не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, что делает ее всегда личностно-окрашенной качествами конкретного человека [37;30].

В.И. Загвязинский рассматривает педагогическую компетентность как совокупность знаний и опыта, дающую возможность профессионального, грамотного решения вопросов обучения и воспитания [53; 27].

Н.Н. Никитина и Н.В. Кислинская рассматривают компетентность как сплав теоретической и практической готовности человека к выполнению какой-либо деятельности [124].

Определяя сущность понятия «компетентность», А.М. Новиков исходит из того, что данное понятие имеет целый ряд надпрофессиональных характеристик и, в первую очередь, это такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться. Это гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления [127;23].

Исследуя феномен педагогической компетентности, И.А Колесникова [81] отмечает, что это интегральная профессионально-личностная характеристика, обусловливающая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями. Автор рассматривает данное понятие как оценку, которую дают окружающие учителю и его профессиональной деятельности.

С этой позиции педагогическая компетентность выражает то общее, что присуще исторически конкретному носителю профессии, делающее его сопричастным к педагогическому сообществу и определенной педагогической культуре, а понятие педагогической компетентности, рассматривается автором как гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

Е.И. Рогов рассматривает педагогическую компетентность как «профессионализм педагога». В это понятие он вкладывает характеристики, отражающие психофизиологические, психические и личностные изменения, происходящие в работе учителя, что обеспечивает качественно новый,

более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях [160].

Таким образом, можно структурировать определение понятия «компетентность» разными авторами в таблице №1.

Таблица №1.

Разнообразие подходов к определению понятия «компетентность» в педагогике

Автор	*определение понятия «компетентность»*
Н.В. Кузьмина	совокупность умений педагога особым образом структурировать научное и практическое знание в целях наилучшего решения педагогических задач
В.А. Сластенин	единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению деятельности
В.И. Загвязинский	совокупность знаний и опыта, дающую возможность профессионального, грамотного решения вопросов обучения и воспитания
М.А. Чошанов	способность к актуальному выполнению деятельности
Л.И. Анциферова	совокупность профессиональных свойств
И.Г. Климкович	способность реализовывать на определенном уровне профессионально-должностные требования
А.В. Хуторской	совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности
Ю.Н. Емельянов	уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе
И.А. Колесникова	гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития

Разнообразие подходов рассматривается и в определении структуры компетентности, а также в характеристике ключевых компетенций педагога.

Анализируя структуру компетентности, С.В. Петрушин рассматривает как неотъемлемые ее составляющие когнитивные (ориентированность, психологические знания и перцептивные способности), исполнительские

(умения и навыки) и эмоциональные (социальные установки, опыт, система отношений личности) компоненты [145;20).

В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Е.И. Исаев, Л.Н. Захарова и др. выделяют в структуре профессиональной компетентности ее психолого-педагогическую составляющую, в основе диагностики которой лежит идея декомпозиции деятельности на ее основные составляющие (ориентировочную основу, проектирование, реализацию, контроль, коррекцию) и определение их сформированности у субъекта на разных уровнях представленности содержания (предметном, адаптационном, рефлексивно-психологическом, коммуникативном и т.д.) и конкретных уровнях профессионального функционирования (информационном, технологическом, проблемном, преобразующем, концептуальном) [135].

Л.М. Митина [118;29] рассматривает в структуре компетентности - компетенции, как основные педагогические способности, необходимые учителю на уроке:

1. способность контролировать уровень знаний учащихся;
2. способность устно и письменно предъявлять учащимся материал;
3. способность организовывать работу на уроке;
4. способности вести диалог с учащимися;
5. способность использовать различные методы обучения;
6. способность насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами;
7. способность поддерживать дисциплину на уроке.

А.К. Маркова рассматривает в структуре профессиональной компетентности педагога знания, умения, позицию и личностные особенности, развитость которых предполагает зрелость человека в профессиональной деятельности [113;34-35].

Н.В. Клюева, занимаясь вопросами профессиональной компетентности, выделяет в ней пять категорий:

- педагогическая деятельность учителя;

- педагогическое общение учителя;
- личность учителя с выраженной социально - педагогической направленностью;
- обученность и обучаемость школьников;
- психологический аспект педагогической деятельности [74;100].

В.А. Сластенин [178] определяет в структуре педагогической компетентности компоненты:
- педагогическая рефлексия;
- эмоциональная устойчивость;
- индивидуальные особенности характера педагога;
- положительное отношение к труду.

И.А. Колесникова на основе данного ею определения понятия педагогической компетентности, выделяет в её структуре три подструктуры:
- деятельностную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогической деятельности);
- личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования) [81].

Таким образом, подводя итог анализу определений понятия профессиональной компетентности педагога и педагогической компетентности, можно сказать, что в настоящее время не существует точного определения «формулы компетентности» (М.А. Чошанов), качеств профессиональной компетентности (И.А. Колесникова), критериев профессионализма (А.К. Маркова) и личностного профессионализма (Э.Ф. Зеер). Связано это с тем, что сам термин еще окончательно не устоялся в отечественной педагогике и в большинстве случаев употребляется имплицитно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста.

Действительно, в работах некоторых авторов понятие «профессиональная компетентность» используется как синоним понятий «квалификация» и «профессионализм». Анализ научно-педагогической литературы позволил нам выявить нетождественность понятий «профессиональная компетентность», «профессионализм», «профессиональная квалификация».

Если рассмотреть понятие «профессиональная компетентность» во взаимосвязи с понятием «квалификация», то оказывается, возникновение понятия компетенции вписывается в историю профессиональной подготовки, которая сама была отмечена переменами экономической деятельности.

В педагогической литературе под квалификацией понимается мера освоения профессиональных требований, определяемых специальностью, или степень и вид профессиональной подготовленности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы. В отечественной педагогике понятие «квалификация» определяется как совокупность социальных и профессионально – квалификационных характеристик, предъявляемых к социальным и профессиональным качествам и способностям человека. Педагогическая квалификация определяется типом и уровнем полученного исходного образования и подтверждается документом, соответствующего образца. Исходя из данного определения, мы можем констатировать, что понятие «квалификация» не может быть полностью тождественно понятию «профессиональная компетентность», так как включает только несколько из составляющих «компетентности», и, следовательно, может рассматриваться лишь как составляющая данного понятия. Тогда как уровень квалификации работника, в нашем случае – педагога, можно соотносить с профессионально-педагогической компетентностью. В связи с этим, мы разделяем мнение Э.Ф. Зеера, рассматривающего квалификацию, лишь как часть компетентности, включающей в себя индивидуальные

особенности личности, ее отношение к труду и социальному окружению. К основным компонентам профессиональной деятельности, по его мнению, относятся:

- специальная компетенция - характеризует готовность личности к самостоятельному выполнению профессиональных заданий, умение оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;
- социальная компетенция – предполагает сформированность способности к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию на себя ответственности за результаты своего труда, окружающую среду и другие ценности;
- индивидуальная компетенция – рассматривается как готовность личности к постоянному повышению квалификации, способность к саморазвитию, рефлексии и самообразованию личности в профессиональном труде [59, с.33].

Термин «профессионализм» часто употребляется в психолого-педагогической литературе и используется одними авторами, как альтернатива понятию «компетентность», а другими, как уровень владения той или иной компетенцией. Так, А.М. Новиков разграничивает данные понятия и отмечает, что сейчас все чаще при оценке деловых качеств вместо понятия «профессионализм» используется «компетентность». Общество все больше нуждается в широко образованных людях, тогда как само слово «профессионализм» соединяется со словом «узкий». Такова природа профессионализма – чем он выше, тем уже. Компетентность же предполагает широту познания не только в узко профессиональном смысле. Профессионализм, по его мнению, относится к технологической подготовке и подразумевает владение тем или иным человеком технологиями – будь то технологии обработки материала, бухгалтерского учета, конструирования машин, выращивание урожая или строительных работ. Понятие

«компетентность» рассматривается А.М. Новиковым значительно шире, ученый включает в него содержание «надпрофессионального характера», необходимого сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Автор включает в понятие компетентности знание иностранных языков, компьютера, технологий, маркетинга, экологические и экономические знания, защиту интеллектуальной собственности [127;23].

Ю.Н. Емельянов [50] рассматривает компетентность, как часть профессионализма психолога, его неотъемлемую составляющую. Такую же позицию занимают и другие авторы: А.А. Реан, Н.Н. Никитина, Я.Л. Коломенский и др.

А.А. Реан и Я.Л. Коломенский рассматривают данные понятия как взаимозависящие. Авторы считают, что «уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности (педагогической, социально-психологической, дифференциально-психологической и др.), а также от степени развития профессионально - педагогического мышления». Педагогическое творчество, по их мнению, эффективно там и тогда, когда оно опирается на высокую профессионально-педагогическую компетентность. [155;233].

В.П. Беспалько считает, что профессионализм следует понимать не столько как ремесленную подготовку к определенному *виду* деятельности, сколько как специализацию, готовящую к определенному *способу* деятельности, становящемуся отличительной чертой каждой личности [28;34].

Таким образом, рассмотренные понятия квалификации, компетентности, профессионализма тесно взаимосвязаны друг с другом. Каждое из них имеет свою область применения (см. таблицу №2).

Таблица №2.

Определение понятий и их иерархическое соотношение

Понятия	**Содержание**
Квалификация	Степень пригодности к какому-либо виду деятельности, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им определенной работы. Подтверждается дипломом или иным документом, удостоверяющим получение данным лицом определенной специальности.
Профессиональная компетентность	Многофакторное явление, включающее уровень владения работником не только специальными научными и методическими знаниями, но и общенаучным знанием, а также совокупность его ценностных ориентаций и представлений о смысле своей деятельности и ее совершенствовании.
Профессионализм	Совокупность личностных характеристик работника, необходимых для успешного выполнения своей профессиональной деятельности.

Нечёткая определенность выявляется и в классификации ключевых компетенций педагога.

Среди различных видов компетенций выделяются, прежде всего, ключевые компетенции, которые являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных. Владение ими позволяет человеку быть успешным в любой сфере профессиональной и общественной деятельности, и в том числе и в личной жизни.

Анализ результатов ПНПО «Образование» показал, что основой современных образовательных стандартов становится формирование следующих ключевых компетенций педагога:

информационной - умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем;

коммуникативной - умение эффективно сотрудничать с другими людьми, субъектами образовательного пространства;

самоорганизационной - умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы;

самообразовательной - готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность.

В.А. Сластенин выделяет в структуре компетентности педагога следующие компетенции как педагогические умения:

1) умения "переводить" содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи;

2) умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации;

3) умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие:

создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.); активизация личности школьника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект воспитания; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий;

4) умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач [178].

Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, А.К.Маркова выделяет в структуре компетентности четыре вида

компетенций [Маркова, 1996]: специальную, социальную, личностную индивидуальную:

1) специальная, или деятельностная профкомпетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике;

2) социальная профкомпетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения;

3) личностная профкомпетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации, сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему;

4) индивидуальная профкомпетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

Считаем возможным использовать приведенные виды профкомпетенций и их характеристики для задач оценки профессионализма педагога в создании гуманно-личностного образовательного пространства.

Также в педагогических исследованиях [189] рассматриваются такие компоненты профессиональной компетентности педагога как мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный. Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности. Функциональный (от лат. functio – исполнение) компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии. Коммуникативный (от лат. communico – связываю,

общаюсь) компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог. Рефлексивный (от позднелат. reflexio – обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы.

Вызывает интерес иерархическая модель педагогической компетентности, в которой каждый следующий компонент опирается на предыдущий, создавая «платформу для “вырастания”» следующих компонентов [Коточитова, 2001]. Составляющие модель компоненты представляют собой шесть видов педагогических компетенций: знаниевую, деятельностную, коммуникативную, эмоциональную, личностную, творческую. Подчеркивается особая значимость принципа последовательности, имеющего прямое отношение к формированию компетентности педагога. Вырванный из контекста отдельный компонент не обеспечит необходимой профессиональной компетентности педагога.

Таким образом, осуществленный анализ подходов к пониманию педагогических компетенций позволяет сделать вывод о том, что профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их

применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания).

Компетентность – категория оценочная, характеризующая человека как субъекта специализированной деятельности, уровень развития его способностей выносить квалифицированные суждения, принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершать действия, ведущие к рациональному и успешному достижению поставленных целей.

Результативность деятельности педагога зависит от его профессиональной компетентности. Безусловно, профессиональная компетентность - явление многофакторное, включающее не только специальные научные и методологические знания, умения и навыки, но и зависящее от ценностных ориентаций педагога и его представлений о смысле своей деятельности и о себе как специалисте и человеке.

§1.2.Особенности педагогических компетенций учителя с гуманно-личностной направленностью.

Исходя из личностно-деятельностного подхода к личности учителя, мы рассматриваем компетентность педагога как совокупность гуманистической направленности его деятельности, профессиональных знаний и умений, профессиональной грамотности, педагогических способностей, педагогической техники.

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности педагога-гуманиста такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. А.В. Хуторской, основываясь на позициях личностно-ориентированного обучения, добавляет совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной

деятельности. Главная проблема, возникающая в современном гуманно-личностном образовательном пространстве, – противопоставление декларируемых и осознанных ценностей. Смыслопоисковая деятельность педагогов должна быть направлена на перевод декларируемых ценностей образования в эмоционально переживаемые путем личностного осмысливания.

В рамках нашего исследования на основе анализа трудов Ш.А. Амонашвили, И.А. Колесниковой, Е.В. Бондаревской. В.В. Серикова и др. выявлено, что система педагогических компетенций педагога с гуманно-личностной направленностью имеет ряд особенностей.

Педагогическая компетентность – это самоорганизующаяся система в структуре личности учителя, где системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность, позволяющая целесообразно выстроить образовательное пространство таким образом, чтобы оно способствовало личностной самореализации, нахождению школьниками своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

Основой развития педагогической компетентности учителя выступают профессиональные знания и умения, наличие которых неотделимо от самого процесса педагогической деятельности. Гуманно-личностная направленность и педагогическое мастерство образуют высокий уровень профессионализма, который и обеспечивает целостность самоорганизующейся системы. Педагогические способности – основа мастерства, обеспечивающая скорость его совершенствования. Техника, опирающаяся на знания и способности, позволяет все средства воздействия увязать с целью, тем самым гармонизируя структуры педагогической деятельности. Таким образом, все четыре элемента в системе педагогической компетентности взаимосвязаны, им свойственно саморазвитие. Основой саморазвития педагогической компетентности выступает сплав знаний и гуманно-личностной направленности; важным

условием успешности – способности; средством, придающим целостность, связанность гуманно-личностной направленности и результативности педагогической деятельности – умения в области педагогической технологии.

Сущность педагогической компетентности гуманно-ориентированного учителя составляет направленность на ученика как главную ценность своего труда, а также потребность в самопознании и самоизменении себя, способов образовательной деятельности, методов взаимодействия с учениками с учетом закономерностей развития личности.

Повышение педагогической компетентности учителей обусловлено синтезом профессиональных знаний (гносеологический компонент), ценностных отношений (ценностно-смысловой компонент) и специальных умений (деятельностный компонент). В гуманно-личностном образовательном пространстве определяющим является ценностно-смысловой компонент, поэтому внутришкольная система повышения педагогической компетентности основана на интерактивных практикумах по разрешению аксиологических дилемм, о чем более подробно будет изложено в параграфах 2.3 и 3.3.

Концепция личностно ориентированного образования, являющаяся доминантой развития современного научно-педагогического знания, рассматривает в качестве основы педагогического взаимодействия в гуманно-личностном образовательном пространстве сотрудничество учителя и ученика в поиске и обосновании личностного смысла усваиваемого элемента содержания образования (информации, способа или вида деятельности, фрагмента опыта общения, ценности) и, в конечном счете, самого познания. Компетентный педагог с гуманно-личностной направленностью обладает не только психологической грамотностью как осведомленностью в возрастных, индивидуальных особенностях детей, но и *оптимистической убежденностью в возможностях школьника* - вверенного педагогу ребёнка. Это подтверждает ведущую роль ценностно-смыслового компонента педагогической компетентности в гуманно-личностном образовательном пространстве.

Из этих допущений, как утверждает Ш.А. Амонашвили в своем трактате «Школа Жизни» вытекают три постулата Веры Учителя в ребенка:

1. Ребенок есть явление в нашей земной жизни, а не случайность.
2. Ребенок несет в себе жизненную задачу — миссию.
3. Ребенок несет в себе неограниченную Энергию Духа.

Ты все можешь, утверждаю, я, глядя в глаза ребенка. Вот удивительно четко сформулированная позиция Учителя «Если Вселенная действительно беспредельна, а Природа не имеет исчисления в своем творчестве, то единственная модель этой беспредельности и этих богатств есть Ребенок»[11]. Счастлив человек, сумевший реализовать свою миссию. Счастлив Учитель, который способствовал реализации миссии своих учеников. Это моя Вера в ребенка. Это мои допущения, это духовная суть гуманно-личностной педагогики! [4; 46-47].

Очевидно, что гуманно-личностный подход к детям в общеобразовательном процессе, изложенный как система Шалвой Александровичем Амонашвили в трактате «Школа Жизни», есть один из возможных вариантов реализации гуманного педагогического мышления в практике школы XXI века. «...Гуманное педагогическое мышление, как вечная истина и как стержень всякого высшего педагогического учения и наследия, таит в себе возможность для постоянного обновления жизни школы, для многогранной творческой деятельности учителя и учительских коллективов... Оно «зажигает искры для рождения разных и новых педагогических систем в зависимости от конкретных исторических, социальных, национальных и экономических условий... Гуманное педагогическое мышление находится в постоянном поиске своего «момента истины», ввиду чего границы его более расширены, нежели границы соответствующей практики» [4; 20].

Многие гуманисты прошлого считали, что образование как передача знания от поколения к поколению само собой обеспечивает развитие этически и граждански ответственной личности. Предполагалось, что теоретическое знание, его простая трансляция едва ли ни автоматически определяет

мировоззрение человека и его повседневное поведение, становится неотъемлемой частью не только его сознания, но и закладывает в нем глубинные, экзистенциальные (смысложизненные) ценности. В реальности же между знанием и ценностями, знанием и повседневными привычками огромная дистанция. Доступность информации сама по себе не способна придать смысл жизни человеку, как не дает и умения устроить ее. Гуманистическая педагогика ставит задачу преодолеть разрыв и установить гармонию между знанием как таковым, знанием жизненно важным для человека (мировоззрением), личностным центром человека, его я, и практикой, т.е. поступками личности.

С точки зрения содержания образования, большое значение в рамках гуманизма придается этическому, точнее аксиологическому (ценностному) воспитанию. По мнению П. Куртца [96], цель педагога-гуманиста двояка: во-первых, развитие в детях личностного начала, позволяющего им самостоятельно осмыслять и соблюдать общие моральные правила как по отношению к самим себе, так и по отношению к другим; во-вторых, воспитание способности этического познания и умения вести критическое этическое исследование. Последнее представляется особенно важным для гуманизма как педагогической и мировоззренческой парадигмы и отличает ее от всех других моделей воспитания. Это предопределяет требования к компетентности гуманно-ориентированного педагога.

Смысловой центр гуманистическая педагогика переносит на методологическую и инструментальную составляющую процесса образования, т.е. на процедуры и способы совместной работы учителя и ребёнка. Не столько что (это демонстрируется, объясняется и понимается относительно просто), сколько как – вот центр гуманистического образования.

Компетенции педагога-гуманиста связаны с реализацией трех принципов (1) объективности, непредвзятости и научности, (2) саморегуляции и самодетерминации и (3) предлагающего объяснения (выявлено в исследованиях П. Куртца [96]). Достижение объективности, непредвзятости и научности – это психологически и практически трудная процедура очищения педагогического

процесса от идеологизмов, внушения, вольного или невольного навязывания учащимся определенной системы религиозных, атеистических, нигилистических или иных взглядов, а также политических убеждений, порой столь трудно отделимых от простой трансляции (сообщения) информации. Это очищение не бывает полным, поскольку и педагог никогда не бывает совершенно свободным от пристрастий, и сама атмосфера воспитательного процесса в большей или меньшей степени насыщена идеологизированными подходами и эмоциями.

Саморегуляция и самодетерминация – перевод образовательного процесса во внутренний мир обучаемого. Это то, что называется эмпатическим и помогающим обучением и предполагает овладение учениками известными алгоритмами психологической, интеллектуальной и ценностной мотивации, самокоррекции, самоанализа, самооценки. Естественно, главное здесь не столько что, т.е. содержание какой-либо учебной дисциплины, а как, т.е. передача технологии, умения, методов работы человека с собой. Основная задача педагога-гуманиста – пробуждать у человека тягу к самопознанию и критическому этическому исследованию. Его цель воспитать не теоретика-гуманиста, а человека гуманного, открытого всему миру, всем не тоталитарным и не человеконенавистническим мировоззрениям, идеологиям и политическим учениям, способного сделать осмысленный, свободный и ответственный выбор в любой из областей культуры и социальной жизни.

Предлагающее объяснение – сложная и ответственная составляющая педагогического процесса. Речь идет о разъяснении учащимся оснований, правомерности, моральной и психологической корректности именно такого метода и процедур обучения, о которых здесь говорится. Педагог-гуманист не может уклониться от трудного ответа на простой вопрос ребёнка: «Почему я должен предпочесть, принять, согласиться с предлагаемыми мне идеями, правилами? Зачем мне все это нужно?» Все возможные варианты ответа на эти вопросы должны удовлетворять как минимум следующему: они не должны ущемлять свободу человека и оскорблять его убеждений или веры. Вместе с

тем это не означает признание гуманистической педагогикой правомерности анархии или произвола. Указанная дихотомия обуславливает существование аксиологических дилемм в гуманно-личностном образовательном пространстве и предполагает целенаправленное развитие аксиологической компетенции педагога.

Три выделенных здесь аспекта гуманно-личностного педагогического процесса можно отнести к методологическим с точки зрения создания гуманного образовательного пространства и вместе с тем к метамировоззренческим с точки зрения развития аксиологической компетенции педагога-гуманиста.

По своему духу гуманистическая педагогика противостоит иррационализму и догматизму. Гуманизм провозглашает нравственную свободу каждого отдельного человека определять смысл и образ своей жизни на основе не столько групповых, идеологических или религиозных, но прежде всего общечеловеческих ценностей. Именно поэтому гуманно-личностное образовательное пространство имеет аксиологическую основу, а педагог, созидающий такое пространство, обладает аксиологической компетентностью и постоянно совершенствует педагогическую аксиологию.

Гуманно-личностная педагогика предполагает, что в процессе воспитания гуманистические ценности и нормы поведения подвергаются интернализации, глубокому внутреннему усвоению. Важной задачей гуманно-личностной педагогики является преодоление псевдопроблем и концентрация внимания личности на действительно серьезных экзистенциальных проблемах. Псевдопроблемы, возникающие в результате дефицита смысла или смыслоутраты, могут быть сняты образованием, ориентированным не только на передачу знания, но и на «тренировку» совести, чуткости к «требованиям момента», т.е. нравственному смыслу каждой конкретной ситуации и содержащемуся в ней императиву. Гуманистическая тенденция в развитии педагогики призвана преодолевать нигилизм, безразличие и инфантилизм. Она стремится вернуть положительное отношение к таким понятиям, как цель

жизни, ценности и идеалы. Она берет на себя задачу помочь человеку преодолеть страх и вместе с тем выработать мужество и резистентность (стойкость и сопротивляемость) по отношению к возможности того, что смысл и ценность его жизни могут оказаться не более чем средством для общего: государства, партий, корпораций, идеологий, церкви и т.д. По отношению к самой гуманистической педагогике эти опасения, надо полагать, излишни, так как гуманистическая педагогика ориентирована на личность, это не социоцентрическая и идеологическая, а антропоцентрическая педагогика. Она настаивает на необходимости учета уникальности и самоценности личности каждого человека.

Как справедливо замечает П.Д. Успенский в книге «Психология возможной эволюции человека», авторитарная модель едва ли дотягивает до зрелого уровня морального педагога и ученика, так как бездумное и догматическое следование внушенному этическому кодексу не обеспечивает адекватного морального поведения в конкретных ситуациях. Соблюдаемые под страхом наказания или в результате внушения моральные правила отнюдь не гарантируют, что подлинные цели поступков будут действительно нравственны. Вряд ли возможен настоящий моральный рост личности, пока она находится в плену навязанных, но не осмысленных и не прочувствованных ею установок. Более того, именно воспитанный в жесткой, авторитарной атмосфере человек, как показали исследования Э. Фромма, в изменившихся и провоцирующих условиях может оказаться чрезвычайно жестоким, способным на самые чудовищные преступления. «Обучать – значит помогать ребенку осознать свои возможности, – пишет В. Франкл. – Обучение противостоит манипулированию, основанному на отсутствии веры в то, что задатки ребенка развиваются, и на убеждении, что ребенок только тогда пойдет по верной дороге, когда взрослые вложат в него все желательное и подавят все, что кажется им нежелательным» [205].

В структуре компетентности педагога-гуманиста ученые выделяют три группы профессионально-личностных качеств:

- социальные и общеличностные (идейность, гражданственность, нравственность, педагогическая направленность и эстетическая культура);

- профессионально-педагогические (теоретическая и методическая готовность по специальности, психолого-педагогическая готовность к профессиональной деятельности, развитость практических педагогических умений и способностей);

- индивидуальные особенности познавательных процессов и их педагогическая направленность (педагогическая наблюдательность, мышление, память и т.д.); эмоциональная отзывчивость; волевые качества; особенности темперамента; состояние здоровья [218; 63-68].

К этому «набору качеств» мы бы добавили еще одно – духовность как устремленность личности к определенным целям, как главную интенцию ее внутреннего мира, как свидетельство ее направленности на высшие ценности и другого человека (гуманизм).

Гуманизм педагога находит наибольшее выражение в «духовности» - интегральном качестве личности, выражающим его «воспитательную силу», степень его влияния на «молодую душу» (И.В. Бестужев-Лада). Бестужев-Лада характеризует это качество как исключительную, вдохновенную одаренность, вызывающую у окружающих (прежде всего, у воспитанников) чувство полного доверия, облагораживающего одухотворения, готовность следовать тому, чему учит педагог, подлинную веру, надежду, любовь [22; 132].

Нами был осуществлен краткий анализ гуманистических качеств ряда известных педагогов на основе уже имеющихся характеристик. Ученые уже занимались задачей выявления наиболее общих черт педагогов-гуманистов, и пришли к выводу, что «педагогическая духовность» непосредственно связана с гуманизмом учителя, с его нравственным обликом.

Бецкой И.И. (1704-1795). Был живым образцом высоких нравственных качеств, считая основой воспитания «хорошего наставника». Обходился с воспитанниками «со всякою тихостью и учтивостью». Изучал характер и интересы каждого воспитанника, вел наблюдения, делал записи об их

поведении, природных дарованиях, успехах в науках и нравах.

Май К.И. (19 в.) Был душой созданной им гимназии, провозгласив своим лозунгом слова Я.А. Коменского: «Сперва любить – потом учить». Сам он неукоснительно следовал этому девизу. Важной личностной чертой Мая как воспитателя был неизменно беспристрастный подход к разным ученикам. Умел «встать в простые и откровенные» отношения с каждым воспитанником, внушить своим воспитанникам любовь к правде, уважение к себе и преподавателям.

Рачинский С.А. (1833-1902). Считал, что «сила воспитания» – это, прежде всего, сила внутренняя. Никогда не был только специалистом. «Круг умственных и сердечных интересов его был бесконечно и неопределенно разнообразен. Он был философ по жизненному труду своему, особенно – по практической философии, выразившейся в делах» (В.В. Розанов).

Корчак Я. (1878-1942). Ребенок, его интересы и потребности были в центре его постоянного внимания, что способствовало созданию атмосферы взаимопонимания и человечности. Целью своей жизни поставил благо ребенка. Наиболее характерная черта его педагогики – страстная борьба за права ребенка, особенно ребенка, требующего опеки. Его отношение к делу характеризуется глубоким бескорыстием и крайним самоотвержением.

Брюховецкий Ф.Ф. (1915-1994). Являлся «организационным и эмоциональным лидером» возглавляемого им коллектива, генератором идей, привлекал людей своей личностью. Был сдержанным и безукоризненно тактичным по отношению к детям и учителям, служил примером отношения к делу. Был душой созданного им педагогического коллектива.

Католиков А.А. (1941-1995). Жил одной жизнью с возглавляемым им коллективом, больше всего ценил естественные, ненавязчивые формы общения и воспитания. Проявил высочайшие образцы самопожертвования, полной самоотдачи. Был генератором идей.

Хотя приведенные характеристики неполны, они дают определенное представление о педагогическом гуманизме. Учителя-гуманиста отличают

следующие качества: яркая индивидуальность; беззаветная, самоотверженная, жертвенная любовь к детям; внутренняя сила, цельность, целеустремленность, притягивающая детей и взрослых; «организационное и эмоциональное» лидерство; подвижничество; бескорыстность; способность генерировать идеи и увлекать ими; широта и глубина интересов, целостное мировоззрение; уверенность в своей миссии, в правильности избранного им пути. В целом можно отметить, что педагог с гуманно-личностной направленностью отличается высокой степенью напряженности внутренней жизни, надличностной устремленностью (духовностью), возвышенным характером духовно-нравственной сферы. Его характеризует также творческое отношение к детям, к своему делу, к миру в целом. Но, прежде всего, он умеет творчески относиться к самому себе как личности: использование собственного «человеческого материала» (свойств ума, сердца, воли), степень «собирания себя» [Померанц Г. Выход из транса. М., 1995] достигает в таком учителе своей высшей формы. Очевидно, что компетентность педагога как высшая степень педагогической одаренности связана с его гуманистическим потенциалом.

В этой связи представляется особенно важным отношение педагога к преподаваемому материалу, к содержанию образования, поскольку без должного отношения к нему со стороны педагога не может быть сформировано соответствующее отношение со стороны учащихся, не могут сложиться те условия, при которых происходит усвоение ценностей. Опыт показывает, что гуманистически центрированный учитель ориентируется в преподавании на структуру и внутренние смыслы материала, тогда как «обычный» учитель ориентируется преимущественно на объем материала. При этом необходимо иметь в виду, что в действительности в деле воспитания, особенно воспитания духовно-нравственного, затрагивающего внутренние характеристики личности, определяющая роль принадлежит форме взаимодействия учителя и учащихся, а учебный предмет, его содержание является своего рода предлогом для выстраивания личностных отношений. Однако практика показывает, что их осуществление весьма затруднено неумением педагога выйти за рамки

школьной роли, с более высоких позиций осмыслить свою профессиональную и мировоззренческую позицию, включая отношение к предмету и отношения с учащимися в систему своих отношений к миру, поставить перед собой не только задачи, но и сверхзадачи.

Анализ ряда психолого-педагогических исследований последних пяти лет, позволил нам выявить особенности педагогической компетентности педагога с гуманно-личностной направленностью, которые заключаются в следующем.

Гностическая компетенция в структуре профессионально-личностной компетентности педагога-гуманиста заключается в наличии творческого мышления. Творческое мышление. Предполагает развитие категориального видения, заключающего в себе импульс к постоянному выходу за пределы данного, за границу наглядного образа. Творческое мышление заключается в формировании «способности видеть целое раньше его частей» (Давыдов, 1986). Поскольку целое всегда больше суммы своих частей, сколько бы дифференцированно оно ни было в дальнейшем, оно предоставляет импульсы к безграничному творчеству. Идея категориального видения мира в педагогической интерпретации разрабатывается в настоящее время Б.М. Бим-Бадом, Л.М. Клариной, В.А. Петровским и др.

Коммуникативная компетенция в структуре профессионально-личностной компетентности педагога-гуманиста заключается в наличии диалогового общения, позволяющего строить отношения сотрудничества и развивать субъектную позицию ребёнка. В основе диалогового общения - признание полифоничности реального мира. Согласно мнению М.М. Бахтина, наиболее важное в жизни человека происходит в моменты «несовпадения с собой», раздвоенности, нецелостности, в моменты внутреннего диалога. Самосознание личности представляет собой сложный «конгломерат» голосов, принадлежащих значимым для личности людям. Вопрос заключается в том, считает А. Сидоркин, ведут ли эти «голоса» разговор между собой или игнорируют друг друга. Он считает развитость внутреннего диалога одним из

критериев развития личности [Сидоркин А. Диалог о воспитании. Народное образование, 2005, № 8-9, с.111]. Интенсивность, широта и глубина внешнего диалога педагога будет детерминирована развитостью диалога внутреннего. Ориентация педагога на ребенка, на его ценности и нормы придает их общению статус самоценности, служит предпосылкой личностно-ориентированного взаимодействия.

Общепредметная компетенция в структуре профессионально-личностной компетентности педагога-гуманиста заключается в наличии «преобразовательных способностей». В наибольшей степени они проявляются в ситуации «перевода социальной ситуации в педагогическую» [219], которая означает внесение в нее педагогических корректив, ее интерпретацию. При этом обстоятельства не меняются, а меняется отношение к обстоятельствам. «Дело не в том, - пишет Н.Е. Щуркова, - чтобы дети не знали, что взрослые дерутся, воруют, ленятся, пьют, обижают друг друга, - а в том, чтобы, зная эти обстоятельства, устанавливали бы и проявляли бы в реальном поведении свое ценностное отношение к ним в рамках современной культуры» [219; 73]. Умение педагога видеть «поверх» конкретной ситуации, проектировать, предвосхищать, прояснять ее высший, духовный смысл, находить в ней внутреннее, личностное значение и передавать свое ощущение и видение мира учащимся, тем самым преобразовывая его, творчески его переосмысливая, является важнейшей «преобразовательной способностью».

Аксиологическая компетенция в структуре профессионально-личностной компетентности педагога-гуманиста заключается в наличии педагогической рефлексии. Включает в себя ряд взаимосвязанных моментов: осознание учителем ценностных мотивов своей деятельности; умение отличить собственные затруднения и проблемы от затруднений и проблем учащихся; способность к эмпатии как активной сопричастности другому в его переживаниях и децентрации как механизме преодоления эгоцентризма и процесса преобразования смысла образов, понятий и представлений путем принятия личностью в расчет других точек зрения (аксиологических

перспектив); оценка последствий собственных личностных влияний на ценностные ориентации учеников.

Любовь к детям является отличительной чертой учителя-гуманиста, являясь той живой силой, которая одухотворяет все происходящее и превращает школу в хорошую семью. Если учитель проникнут истинной любовью (бескорыстной, самоотверженной, верной, назидающей, терпеливой, снисходительной, серьезной, ласковой – характеристика С. Митропольского), его влияние будет сильным и плодотворным. Плодами такой любви станут взаимная любовь, привязанность, доверие, свободное, без принуждения, послушание учащихся. «Я не знал ни порядка, ни метода, ни искусства воспитания, которое не явилось бы следствием моей глубокой любви к детям», - писал И.Г. Песталоцци [Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В двух томах. М.: Педагогика, 1981., с.68]. «Если учителя будут относиться к ученикам с любовью, - отмечал Я.А. Коменский, - тогда они завоюют их сердца» [Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1-2. М.: Педагогика, 1982., с.157].

«Педагогическую любовь» можно рассматривать как «частный случай» ценностного отношения педагога к жизни, к миру, к людям, к самому себе, она достигается великим трудом и напряжением всех человеческих сил. Л.И. Маленкова предложила своеобразную «технологию» для развития и поддержания этого чувства [Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. Книга для учителя-воспитателя. М.: Педагогическое общество России, 2009. – 300 с., с.124-125]:

1. Постараться понять, что они – дети, потому и ведут себя как обычные дети.
2. Постараться принять ребенка таким, каков он есть на самом деле – с «плюсами» и «минусами», со всеми его особенностями.
3. Возможно более полно узнать, почему он стал «таким», и постараться «выработать» в себе понимание, сострадание и сочувствие к ребенку.
4. Найти позитивное в личности ребенка, выразить ему доверие, постараться включить его в общую деятельность (с заранее прогнозируемой позитивной

оценкой).

5. Установить личный контакт с помощью средств невербального общения, создавать «ситуации успеха», оказывать ребенку позитивную словесную поддержку.

6. Не упустить момент словесного или поведенческо-эмоционального отклика с его стороны, принять действенное участие в проблемах и трудностях ребенка.

7. Не стесняться проявлять свое отношение, свою любовь к детям, открыто откликаться на проявление ответной любви, закреплять дружеский, сердечный, искренний тон в практике повседневного общения.

Вопрос «педагогической любви» и тех феноменов, которые существуют под этим названием, требует специального, углубленного анализа. «Педагогика не должна ограничиваться традиционными общими и мало содержательными призывами и сентенциями о необходимости любви к детям, - указывают в своей статье, посвященной проблеме личностной референтности педагога, В.М. Галузяк и Н.И. Сметанский. – Несмотря на весь их гуманистический пафос, они, как правило, мало влияют на реальную практику педагогических отношений. Необходимы детальные и основательные исследования реальной сложности, многоаспектности, часто противоречивости эмоциональных взаимоотношений, которые формируются между воспитателем и детьми и оказывают определяющее влияние на развитие личности» [Галузяк В.М., Сметанский Н.И. Проблема личностной референтности педагога. //Педагогика, 2008, № 3, с.24]. С этой позицией ученых нельзя не согласиться.

«Педагогическая любовь» является «частным случаем» проявления у педагога «родственного внимания к миру» [Пришвин М.М. Дневники. М., 1990] (М.М. Пришвин), т.е. такого отношения к действительности, которое характеризуется искренним интересом к людям, явлениям и событиям и неподдельным участием в них, включением их в систему внутренних смысловых и эмоциональных связей. При этом реализуется возможность для личности увидеть их уникальное, исключительное и вместе с тем объективное место в собственной жизнедеятельности.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что гуманизация внешних условий образовательного пространства неразрывно связана с внутренней гуманизацией его главного субъекта – учителя, которая находит выражение в усилении гуманистической направленности его личности педагога.

Гуманистические ценностные ориентации педагога стали предметом специального изучения Н.П. Гапон (2006). Исследователь отмечает, что такая ориентация личности учителя предполагает:

- смещение личностного статуса с позиции пассивного потребителя духовных ценностей (объекта) в статус социально-активного соучастника и сотворца духовной жизни;

- изменение монологической схемы в системе человеческих отношений, переход на позицию субъекта взаимодействия;

- подлинное личностное саморазвитие.

Гуманистическая ценностная ориентация, по мнению Н.П. Гапон, заключается в единстве личностного способа жизни и форм педагогического сотрудничества.

В этом контексте нам представляется чрезвычайно значимым высказывание А.В. Мудрика о том, что отношение учителя к самому себе, наряду с его отношением к окружающему миру и другими аспектами и способами самореализации, является главным результатом образовательного процесса [Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение: Кн. Для старшеклассников. М., 1986]. Он полагает, что педагог становится личностью, способной влиять на другую личность, при определенном, достаточно высоком уровне самоуважения [Там же, с.68].

Исходя из этих позиций, гуманистическая педагогика ставит задачу содействия становлению и совершенствованию компетентности педагога. Педагог, «самоактуализуясь» сам, настраивается на то, чтобы принимать ребенка таким, каков он есть, ставить себя на его место, проникаться его ощущениями и переживаниями, проявлять искренность и открытость.

Учебный процесс, организованный в рамках гуманистической

парадигмы, исходит из идеи, что невозможно обучать, можно только содействовать успешному обучению, что достаточно глубоко изучается только тот материал, который соответствует потребностям учащихся, способствует совершенствованию личности, что результативность обучения определяется в первую очередь самим обучаемым, а педагогическая оценка направлена на инициирование такой самооценки.

Учитывая недостатки существующей школьной системы, гуманистическая парадигма подчеркивает роль параллельного (неформального) образования, превращения школы в «открытую систему».

Очевидно, что для организации учебного процесса, отвечающего ее требованиям, необходим учитель, обладающий ярко выраженными гуманистическими чертами. Выше нами были охарактеризованы такие черты, как творческое мышление, диалоговое общение, «преобразовательные способности», педагогическая рефлексия.

В связи с этим возникает задача психологической перестройки кадров, их соответствующей психолого-педагогической подготовки, развития профессионально-педагогической направленности и гуманизации ценностно-ориентационной сферы, диалогизации педагогического общения, воспитания духовности.

В диаде «гуманизм – духовность» духовность предстает как интегральная характеристика личности, которая свидетельствует о ее высших, духовных интенциях, цель и объект которых находятся за пределами наличного бытия. Гуманизм представляет собой рефлектированный антропоцентризм, который исходит из сознания человека и имеет своим объектом и целью его (человека) ценность. Гуманизм является ступенью на пути формирования духовности, он безусловно «очеловечивает» систему отношений человека с миром, систему его связей с природной, социально-культурной и духовной сферами бытия, уча любить «мир и то, что в мире», ценить его по достоинству. Однако при этом для личности существует опасность «застрять» на этих видимых ценностях и целях, не выйти за их

границы, оказаться не способным к «трансцендированию собственных пределов». Переход от гуманизма к духовности можно характеризовать как переход a realibus ad realiora.* «Общие цели, к которым стремится направить детскую душу педагог, не могут и не должны быть им «придуманы»…, - пишет В.В. Зеньковский. – Субъективизм ребенка и субъективизм педагога одинаково шатки и недостаточны, - необходимо опираться на объективную сферу, на те ценности, которые возвышаются над личностью и придают ей значительность. Личность и метафизически, и эстетически не замкнута в себе – она входит в систему мира, подчинена ее законам, сопряжена с высшими началами, стоящими над миром. Нельзя поэтому объявлять идею личности верховным и последним принципом педагогики» [Там же, с.11]. В этом – главное различие гуманизма, ограниченного бытийно, и духовности, выходящей за пределы реального.

По мнению Н.В. Ивановой [Иванова Н.В. Процесс самопринятия и гуманистические ценностные ориентации педагога. //Гуманизация воспитания в современных условиях. М., 2005, с.110-114] основными «индикаторами» процесса гуманизации педагога являются:

- личностные «я» - высказывания от первого лица неультимативного характера;
- внутренний локус контроля;
- естественность, аутентичность поведения;
- открытость внешнему и внутреннему опыту, отношение к своим чувствам как к ценности;
- использование договора как основного способа взаимодействия с другими людьми, диалогичная стратегия бытия.
– оценка субъективной значимости «я» для себя и других;
– прогнозирование собственных возможностей изменения собственной позиции в реальной жизни.

Все сказанное может послужить основой перестройки психолого-педагогической подготовки и переподготовки педагогических кадров в русле гуманно-личностной образовательной парадигмы.

Глава2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ГУМАННО-ЛИЧНОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.

§2.1. Гуманно-личностное образовательное пространство как феномен гуманной педагогики.

Гуманизация образования относится к глобальным проблемам современности. Складываются новые социокультурные основания инновационной педагогической деятельности, которые определяют истинный смысл, сущность и цель современной парадигмы образования, когда делается акцент на самом человеке, его внутреннем мире, на процессах самопознания, саморазвития, самореализации.

В деятельности педагогов, использующих традиционные методы обучения и воспитания, возникают противоречия, обострение которых связано с внедрением федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, предполагающего «переход от предметноцентрированной модели образования к модели личностноцентрированного образования, к партнёрским отношениям между различными институтами, к социализации личности, к открытой образовательной среде». Этот переход можно обеспечить, создавая гуманно-личностное образовательное пространство в школе. Это требует изменения сложившихся стереотипов педагогической практики и пересмотра утвердившегося мировоззрения. Гуманизация есть концентрированное выражение нового содержания, новых отношений между субъектами образования, нового взаимодействия между ними, основанного на принципах со-организации, со-управления.

Вопросы, связанные с новой концепцией образования, стали особенно актуальными в период глубокого кризиса, переживаемого обществом в последние десятилетия, когда вопрос воспитания юного поколения стал одним из важнейших. Вместе с тем, многие и многие учителя хотели бы гуманизировать образование, перейти к более демократичным формам общения

с детьми, внести человеческое измерение в педагогический процесс. Многие из педагогов поняли, что модернизировать образование невозможно только введением новых учебных предметов, насыщением учебных программ и учебников дополнительными знаниями, оснащением школ компьютерами, обеспечением их Интернетом и увеличением сроков обучения. Эти нововведения не являются гарантом одухотворения школы и образовательного пространства в целом.

Вопросы гуманизации образовательных пространств разработаны в гуманно-личностной концепции Ш.А. Амонашвили. Суть теории гуманно-личностного подхода заключена в группе базисных понятий: Школа, Жизнь, Школа Жизни, Образование, Воспитание, Ребенок, Миссия, Духовность, Развитие, Взросление, Свобода, Сотрудничество, Общение, Учитель, Ученик, Урок. Смысл этих понятий раскрывается через духовный аспект.

Духовный аспект гуманной педагогики составляют фундаментальные допущения. Они есть условие расширения педагогического сознания. Такими допущениями являются: идея Творца, идея бессмертия духа и идея его устремленности к вечному усовершенствованию и восхождению. Исходя из этого, гуманно-личностная педагогика принимает классическую формулу, гласящую: ребенок не только готовится к жизни, но он уже живет.

Система гуманно-личностного подхода вдохновляет учителя на создание такого образовательного пространства, в котором Ребёнок в самой жизни научается менять, улучшать, совершенствовать условия этой жизни, повышать её качество, а не приспосабливаться к уже сложившимся условиям. Основанием для создания такого образовательного пространства должна стать высокая профессионально-личностная компетентность педагога.

Понятие Школа Жизни, как ключевое определение школы гуманно-личностной направленности, вбирает в себя именно это содержание. Отсюда и принцип, который является стержнем образовательного процесса в гуманно-личностном образовательном пространстве: развивать и воспитывать в ребенке жизнь с помощью самой жизни.

В нашем понимании суть принципа гуманизма в признании человека высшей ценностью, в поддержке его права на свободу, счастье, справедливость, на развитие и проявление им своих способностей. Гуманность – это интегральное качество личности, обобщенная характеристика ее поведения, в котором реализуется принцип гуманизма. Для понимания сущности понятия гуманности важное значение имеют те подходы, которые выработаны в науке к пониманию нравственных качеств личности.

Рядом исследователей гуманность личности в связи с разнообразием культур рассматривается как проявление единства сознания, чувств и воли человека, его поведения (Л.М. Архангельский, А.Ф. Шишкин и др.), психологами – как единство определенных мотивов и способов поведения (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович и др.); некоторые ученые видят в нем укоренившееся отношение личности к действительности, соотносящееся с ее взглядами, убеждениями, мировоззрением (М.Н. Берулава, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Ю.А. Самарин и др.).

В нашем исследовании большое внимание сконцентрировано на гуманно-личностной направленности педагога в системе профессиональных компетенций, что более подробно представлено в параграфе 2.3.

Охарактеризуем в аспекте гуманизации феномен образовательного пространства на основе анализа психолого-педагогических исследований.

Теория образовательных пространств представлена в трудах Данилюка А.Я., Гаврилина А.В., Заславской О.В., Колесниковой И.А., Сидоркина А.М., Слободчикова В.И., Степанова Е.Н., Ямбурга Е.А., Ясвина Е.А. и др.

Образовательное пространство как педагогическое понятие определяется достаточно вариативно:

1) это динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых в среде пребывания взрослых и детей, способная выступать интегрированным условием личностного развития человека (В.И. Слободчиков);

2) это часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю.С. Мануйлов);
3) это временно́е сочетание источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с определенными целями (Е.Н. Барышников, И.А. Колесникова).

По нашему мнению, такое разнообразие определений, каждое из которых содержит истину, обусловлено сложностью и многомерностью самого феномена «образовательное пространство».

Исходя из анализа вышеизложенных определений, в качестве рабочего определения мы констатируем: гуманно-личностное образовательное пространство – это гуманистически ориентированная среда совместного бытия (жизни) взрослых и детей, преобразованная всеми субъектами образования в фактор интегративного влияния на процесс развития личности.

Теоретический анализ педагогической литературы показывает, что в настоящее время инициаторами формирования образовательного пространства являются руководители образовательных учреждений, специалисты управления образования муниципалитета, методисты, педагоги. Процесс создания образовательного пространства зависит от педагогической позиции по отношению к проблеме консолидации усилий субъектов образования, сотрудничества детей, родителей, педагогов.

В исследованиях последних лет рассматриваются образовательные пространства поселений, школ и образовательные пространства классов. Например:

- образовательное пространство гимназии №6 Васильеостровского района г. Санкт-Петербурга (Якушкина М.С.) [227; 352-354],
- образовательное пространство г. Козьмодемьянска республики Марий Эл (Сокольников Ю.П.) [227],
- образовательное пространство дворца детского творчества г. Омска – оптимизация взаимодействия участников пространства [227],
- образовательное пространство школы №12 г. Мичуринска [227] и др.

Введение в понятийный аппарат педагогики понятия «образовательное пространство» позволяет рассматривать образовательное пространство как объект исследования и моделирования (если его надо создавать) и как инструмент воспитания (если его возможности целенаправленно используются), а также позволяет осмыслить опосредованное влияние на воспитание ребенка других субъектов социума.

Механизмом создания образовательного пространства устанавливаются:

- взаимодействие коллективов, объединенных единым пониманием образовательных задач,
- организация событий школьной жизни (вехи образовательного пространства),
- управление формированием структурных компонентов образовательного пространства.

В отношении образовательного пространства как феномена и объекта исследования наша позиция – гуманизация его функциональных компонентов.

Чтобы осмыслить образовательное пространство как объект исследования необходимо обратиться к актуализированным современной практикой проблемам необходимости исследования этого феномена. А это, в свою очередь, обращает наше внимание на вопрос о целостности средств как условий, способствующих развитию целостности человека, эта проблема обозначена исследователями в контексте гуманизации образования.

Ранее, до введения в научно-педагогический оборот понятия «образовательное пространство» целостное влияние школы как сложной организации описывалось через понятие «климат» (Лутошкин А.Н.), «этнос», «дух» (С.Т. Шацкий, Т. Парсонс), «культура» (Крылова Н.Б., Ушаков К.М.), «уклад» (А.Н. Тубельский), «философия школы» (А. Жиро, Е.А. Ямбург), «воспитательная среда» (П.Ф. Лесгафт, Я. Корчак), «педагогическая система» (Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, В.П. Беспалько), «экология школы» (С. Сарсон), «среда школы» (И.Д. Фрумин, Е.А. Ясвин, ГЮ. Беляев). В рамках этих понятий интерпретировалась полнота средств относительно целостности образования человека.

Целостность (полнота средств) является одной из основных особенностей образования в логике гуманной педагогической парадигмы. Как показывает анализ работ В.Г. Александровой, Ш.А. Амонашвили, Е.Б. Бондаревской, А.Я. Данилюка, Х..И. Лийметса, Б.Т. Лихачева, Л.И. Новиковой, И.А. Колесниковой, Н.И. Щурковой, Ю.П. Сокольникова особенностями воспитания в логике гуманнной педагогической парадигмы являются также его аксиологическая направленность и двусторонний характер.

Признак аксиологической направленности определяет, что основной ценностью в логике гуманной парадигмы становится конкретный человек, его внутреннее пространство, осмысление им общечеловеческих ценностей. Особенность целостности образования характеризует полноту, совершенство цели образования. Целостность относительно цели и модели образовательного процесса определяет понимание относительно целостности жизнедеятельности ребёнка (Ш.А. Амонашвили, В.С. Ильин, Л.И. Новикова и др.) Таким образом, аксиологическая направленность, двусторонний характер, целостность образования в логике гуманной парадигмы определяют гуманистичность образовательного пространства школы и класса.

Но способы достижения целостности, определения аксиологической направленности, реализации двустороннего характера образования будут различны: в зависимости от сознательно выбранных или несознательно предпочитаемых педагогами методологических ориентиров к созданию гуманистического образовательного пространства.

Именно поэтому в формирующем эксперименте нами разработана программа повышения педагогической компетентности, включающая деловые практико-ориентированные игры по разрешению аксиологических дилемм гуманно-личностного образовательного пространства.

Важной особенностью современного этапа развития концепции образовательных пространств стало использование идей синергетики, рассмотрения дезинтеграционных процессов, неравновесных состояний

образовательного пространства как системы, что особенно ярко проявляется в процессе его практического создания.

С. К. Бондырева убеждена в том, что определение образовательного пространства нельзя сводить только к перечислению его структурно-содержательных компонентов. Они должны дополняться рассмотрением общезначимых элементов, свойственных пространству совместного действия. Принципиальное значение, по ее мнению, имеет выбор сущностного признака пространства - единое или общее? Эти определения нуждаются в дополнительном комментарии и разведении. С учетом вышеизложенного С. К. Бондырева предлагает развернутое определение единого образовательного пространства: это "особая саморазвивающаяся система, имеющая сложную структуру и большое разнообразие составляющих ее элементов, определенные тенденции развития, связанность определенным семантическим полем, имеющая возможности высокого уровня интеграции, позволяющая иметь подвижное, лабильное содержание, включающее оптимальное количество информации о всеобщезначимых элементах культуры, и позволяющая свободно вбирать в свой состав детализированные конструкты, значимые для отдельных субъектов, которые могут включаться в это содержание на разном уровне, быть в нем, но пользоваться по потребности" [36;35].

В исследованиях Ю.В. Сенько доказано, что воспитательно–развивающая среда представляет собой совокупность условий, обеспечивающих возможность творческого взаимодействия всех участников образовательного процесса, она служит основанием гуманно-личностного образовательного пространства как пространства сотрудничества [179].

Поиск форм и способов сотрудничества всегда связан с организацией ситуаций понимания в профессиональном взаимодействии ученик – ученик, учитель – ученик, учитель – родители и др., где сотруднические отношения понимаются как «системообразующее» основание образования, как главное средство, с помощью которого открываются ценности, смыслы, образцы

культуры, носителями которых являются непосредственные участники педагогического процесса.

Эти размышления касаются анализа определения образовательного пространства вообще. Наша задача заключается в поиске определения и классификационных признаков гуманно-личностного образовательного пространства на основе психолого-педагогических трудов.

Проблемам гуманизации образования посвящены труды Ш.А. Амонашвили, В.Г. Александровой, Е.В. Бондаревской, В.В. Краевского, А. Маслоу, М. Монтессори, А. Нилла, К. Роджерса, В.В. Серикова, А.Н. Тубельского, С. Френе, Е.Н. Шиянова, В.А. Ямбурга, И.С. Якиманской. Большое место в их работах уделено субъектной позиции ребёнка в образовательном процессе. Ш.А. Амонашвили разработал личностно-гуманную основу образовательного процесса, которая направлена на развитие потенциальных возможностей школьника, становление его субъектных свойств. Е.В. Бондаревская рассматривает условия, необходимые для личностного развития ребёнка. Для создания этих условий, для присвоения ребёнком общекультурных ценностей она предлагает строить гуманные образовательные пространства на принципах личностно-ориентированного образования культурологического типа.

Также феномен гуманно-личностного образовательного пространства исследуется через изучение взаимоотношений учителя и ученика (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, И.Г. Егоровой, С.С. Зенгина, З. Ратаека, Н.В. Ивановой, С.А. Нелюбова, Е.А. Недрогайловой, Н.А. Штурбиной и др.)

Сущностные черты гуманно-личностного образовательного пространства раскрываются через характеристику отношений педагога и ребёнка. Анализируются три модели:

1. *Модель «невмешательства» в жизнь ребёнка с оттенком попустительства.*
Характерные черты:

- «Я хочу чтобы меня оставили в покое».
- «Ничего, сам справится» - неприятие ребёнка.

- «Мирное сосуществование» - взгляд на ребёнка как на обузу, помеху в решении собственных проблем.
- «Свободное воспитание» - характерная позиция взрослого, складывающаяся как вынужденная.

2. Модель «учебно-дисциплинарная» с оттенком авторитаризма.

Характерные черты:

- «Я лучше знаю, что ты хочешь».
- «Я лучше знаю, что тебе надо».
- «Делай как я, и всё будет хорошо».

Способы общения в данной модели: запреты, угрозы, наказания, крик, нотации, морали.

Позиция педагога – удовлетворение своих требований, беспрекословное подчинение.

Альтернативу этим моделям составляет модель личностно-ориентированного взаимодействия.

3. *Модель «гуманно-личностного взаимодействия».*

Характерные черты:

- Психологическая защищенность, доверие к миру.
- Принятие индивидуальности ребёнка.
- Знание не цель, а средство развития личности.
- Понимание, признание, принятие ценности ребёнка, основанное на способностях взрослого деадаптации.

Значительные теоретико-практические разработки по технологиям, приемам и формам гуманно-личностного взаимодействия в образовательном пространстве содержатся в трудах Л. А. Байковой, В.С. Безруковой, А. Гина, Л.К. Гребенкиной, О.Б. Епишевой, И.Ф. Ивановой, А.Г. Каспржака, Ю.А. Конаржевского, А.К. Колеченко, В.М. Лизинского, К.Г. Митрофанова, М.М. Поташника, Г.К. Селевко, Т.В. Светенко, Е.Н. Степанова, В.Ф. Шаталова.

Различные аспекты реализации гуманного подхода в обучении, организации обучения на личностно- смысловой основе рассматриваются в диссертационных исследованиях С.В. Волкова, И.Г. Егоровой, С.С. Зенгина, А.И. Кукцева, Е.В. Луцай, С.А. Нелюбова, З. Ратаек, Л.Н. Седовой, А.А. Хлынина и др. На основе анализа вышеуказанных трудов мы выявили классификационные признаки гуманно-личностного образовательного пространства.

Обратимся к этим классификационным признакам:

Целевые ориентации. Становление и развитие личности ребёнка, его познавательных способностей, формирование ценностных знаний и способов учебных действий, опора на субъектный опыт обучаемого. Психологическое сопровождение образования и помощь в самоопределении и самореализации личности.

Принципы обучения. Приоритет индивидуальности личности, гуманизация и демократизация образовательных отношений, максимальный учет субъектного опыта обучаемых.

Содержание образования. Содержание образования главным образом направлено на развитие личности и формирование личностно значимых способов учебно-профессиональной деятельности, с учетом субъектного опыта обучающихся. Образовательные программы отражают не только знаниевый компонент, но и психологическое содержание основных сфер человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло), а также личностные особенности обучающихся. Образовательные программы максимально адаптированы к индивидуально-психологическим возможностям обучающихся.

Технологии обучения. Доминируют антропоцентрические технологии обучения, основанные на теориях развивающего и проблемного обучения. Акцент делается на формировании обобщенных способов учебно-профессиональной деятельности и организации саморегулируемого учения. Преобладающий стиль взаимоотношений педагогов с учащимися – гуманно-личностный. Технологии обучения направлены на развитие совокупности

характеристик личности: знаний, умений, навыков, способов учебных действий, механизмов личностного самоуправления, сферы эмоционально-нравственных характеристик личности.

Критерии оценки результатов учения. Мониторинг развития основных подструктур личности: ценностных ориентаций, личностной направленности, предметной компетентности, познавательных способностей, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств личности. Важное значение придается самоконтролю и самооценке, которые становятся психологической основой рефлексии учебно-профессионального развития личности учащихся. Оценка результатов учения становится основой психологической поддержки и коррекции развития личности.

Таким образом, при определении понятия гуманно-личностного образовательного пространства и выявления его феноменологических свойств мы исходили из следующих представлений, сложившихся в ходе теоретико-методологического изучения проблемы исследования:

- образовательное пространство представляет собой образовательный континуум (непрерывность, неразрывность явлений, процессов), общую структуру которого задает образовательная система, и в котором реализуется образовательный процесс;

- образовательное пространство включает также образовательную среду как совокупность условий и факторов, задающих определенный характер образовательного процесса;

- важнейшей составляющей образовательного пространства является все множество связей и отношений всех субъектов образования, а также определенные условия их взаимодействия;

- отличительной особенностью гуманно-личностного образовательного пространства является его духовно-информационные поля и т.д., совокупность которых выступает неотъемлемой частью всего континуума;

- целостность гуманно-личностного образовательного пространства обеспечивается интеграционными процессами, проявляющимися на всех его

уровнях и затрагивающих все его компоненты, а также непрерывностью образовательного процесса во всех его составляющих и по всем параметрам;

- образовательное пространство является органичной составляющей более широкого социального пространства.

В итоге, изучение результатов теоретических трудов, практических исследований показывает, что в современной педагогике разработаны основные идеи гуманистической парадигмы образования, даны определения гуманно-личностного образовательного пространства выделены общие условия организации образовательного пространства на личностно–значимой для ученика основе. В практике обучения многие, педагог так же, стремятся к реализации принципов гуманной педагогики. Вместе с тем в педагогических работах нередко встречаются утверждения типа «образовательный процесс должен быть гуманным и личностно-ориентированным», но при этом не раскрываются механизмы реализации данного учебного процесса, рекомендации носят общий характер, недостаточны для проектирования эффективного, гуманного личностно -ориентированного образовательного пространства и внедрения его в массовые школы.

Во многих образовательных учреждениях проводятся эксперименты по внедрению новых образовательных технологий, однако нельзя не заметить того, что чаще всего при этом изменяются лишь внешние атрибуты образовательного пространства и не затрагиваются его сущностные качества, влияющие на позицию ученика в образовании, на взаимоотношения «учитель-ученик».

Нам представляется, что обозначенные проблемы обусловлены отсутствием общего концептуального понимания педагогами сущности организации гуманного личностно–ориентированного образовательного пространства. Способы разрешения этих проблем раскрываются в следующем параграфе «Характеристика принципов и этапов создания гуманно-личностного образовательного пространства».

§2.2. Характеристика принципов и этапов проектирования гуманно-личностного образовательного пространства.

Педагогическое осмысление проблемы проектирования основано на анализе работ В.П. Беспалько, И.П. Волкова, Е.С. Заир-Бек, О.И. Генисаретского, В.И. Загвязинского, В.С. Ильина, В.И. Курбатова, О.В. Курбатовой, Г.И. Легенького, М.Н. Невзорова, А.П. Тряпициной, А.Г. Раппопорта, В.И. Слободчикова, Г.П.Щедровицкого, О. Н. Яницкого, D.Djons, H. Kerzner.

В 2000-х годах проектирование начало проявляться на разных уровнях жизнедеятельности общества как стремление активно вмешиваться в несовершенство окружающего мира. Проектная деятельность как источник развития сферы образования и разновидность профессионально-педагогической активности связана с созданием новых форм образовательных практик на основе гуманизации образования. Таким образом, проект предполагает создание чего-либо более идеального.

В настоящее время проектирование рассматривается:

- как способ инновационного преобразования педагогической действительности [75];

- как культурная форма образовательных инноваций (Алексеев Н.Г., Громыко Ю.В., Никитин В.А., Рубцов В.В.) [202];

- как вид совместной деятельности детей и взрослых на основе сотрудничества (Газман О.С. «проектное воспитание», Бедерханова В.П., Ильин Г.Н. «проектное обучение») [202].

Проектирование – это процесс создания проекта, т.е. прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, предшествующих воплощению задуманного в реальном продукте [140].

Однако, в русле гуманной педагогики любое действие по изменению образовательных пространств, систем или процессов соотносится с педагогическими ценностями и смыслами и ориентируется на человека. В силу этого проектирование всегда выполняет педагогические функции [75].

Важным допущением в нашем исследовании является признание факта о том, что «*базисом проектной культуры является аксиологическая компетентность педагога»* (Генисаретский О.И.).

В современном прочтении проектирование – это «деятельность под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть» [Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов – М.,1995]. При этом, как считают И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская, важна установка на целе-ценностное представление о будущем состоянии чего-либо; устремлённость к реальности будущего. То есть выход в мышлении за пределы настоящего (трансцендирование) – развивающая по отношению к действительности функция мышления.

Проектирование в педагогической науке рассматривается в нескольких аспектах:

- как специфический вид деятельности, направленный на создание особого вида продукта;

- как научно-практический метод изучения и преобразования действительности;

- как форма порождения инноваций, характерная для технологической культуры;

- как управленческая процедура.

В соответствии с этим в современных педагогических исследованиях проектирование понимается как:

- практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых видов педагогической деятельности (А.В. Невзоров);

- новая развивающая область знания, способ трактовки педагогической деятельности (А.П. Тряпицына);

- прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития,

преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах (Е.С. Заир-Бек);

- способ нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности (Н.А. Масюкова).

Педагогической проектирование базируется на следующих идеях:

- идея «разности потенциалов» между актуальным состоянием предмета проектирования и желаемым (каким должно быть);

- идея опережения, перспективы, заложенная в самом понятии проекта как «броска в будущее»;

- идея совместности, кооперации, сотрудничества, объединения ресурсов и усилий в ходе проектирования;

- идея «разветвляющейся активности» участников по мере выполнения совместных действий в проекте.

В проектной деятельности в педагогической сфере в настоящее время применяются следующие подходы:

- проектно-целевой – обеспечивает организацию проектирования в соответствии с заданной целью (организация ресурсов под цель), в рамках этого подхода реализуются целевые проекты;

- проектно-модульный подход направлен на проектирование с вариативным использованием специально созданных функциональных модулей, выступающих как структурные компоненты целостной системы;

- проектно-программный подход ориентирован на реализацию комплекса проектов в рамках единой программы [75].

В формирующем эксперименте нашего исследования использовался проектно-программный подход, о чём боле подробно в главе 3.

В связи с тем, что гуманно-личностное образовательное пространство является сложным, многомерным феноменом, в процессе его создания практикуются разные виды проектирования.

В.П. Бедерханова выделяет два вида: 1) создание проектов в интенсивных формах (организационно-деятельностные, инновационные продуктивные игры,

проектировочные сборы); 2) совместное пошаговое проектирование образовательного процесса всеми участниками, где сам процесс проектирования рассматривается как один из факторов становления образовательного учреждения гуманистической ориентации [19].

Г.П. Щедровицкий выделяет в стратегическом плане два основных вида педагогического проектирования: адаптацию к социальной среде и её условиям (своеобразный способ ответа педагогов на социальные вызовы образованию) и усовершенствование или преобразование среды в соответствии с гуманистическими ценностями и целями [215].

В проектировании гуманно-личностных образовательных пространств можно рассматривать социально-педагогическое, психолого-педагогическое и предметно-педагогическое проектирование[202].

Социально-педагогическое проектирование направлено на изменение социальных условий, среды школы, разрешение социальных проблем педагогическими средствами. Психолого-педагогическое проектирование направлено на преобразование человека и межличностных отношений, модификацию способов общения в образовательном пространстве школы. Предметно-педагогическое проектирование ориентировано на качество образования, инновационные изменения образовательных систем, внедрение новых образовательных технологий на предметах разных циклов.

Проектирование образовательного пространства школы организуется на разных уровнях.

Концептуальный уровень ориентирован на концептуальное осмысление, прогностическое модельное представление продукта (модель гуманно-личностного образовательного пространства). Ведущей на данном уровне проектирования является аксиологическая компетентность педагога. Т.к. без осмысления ценностей образовательного пространства невозможна его гуманизация.

Содержательный уровень проектирования предполагает непосредственное получение продукта со свойствами, соответствующими

диапазону его возможного использования и функционального назначения (воспитательная программа, содержание учебных планов, педагогических мастерских).

Технологический уровень позволяет дать алгоритмическое описание способа действия в заданном контексте (личностно-ориентированные технологии образования, технологии решения аксиологических дилемм, организационные схемы управления образовательным пространством).

Процессуальный уровень выводит проектирование в реальный процесс применения (методические разработки уроков, внеклассных занятий, педагогических семинаров, школьных конференций).

При проектировании гуманно-личностного образовательного пространства мы использовали три вида проектирования:

- социально-педагогическое проектирование – направлено на изменение социальной среды и решение социальных проблем педагогическими средствами;

- психолого-педагогическое проектирование – направлено на преобразование человека и межличностных отношений в образовательном пространстве;

- предметно-педагогическое – ориентировано на качество образования, гуманизацию образовательной системы через внедрение новых методов, образовательных технологий.

При этом основными объектами проектирования являлись:

- общественная организация «Родительская забота»,
- уроки совместного творчества,
- формы повышения профессионально-личностной компетентности педагогов в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства,
- уроки духовности,
- события школьной жизни,
- образовательный туризм,
- мастерские сотрудничества.

В процессе проектирования обязательным является ценностно-смысловое согласование позиций, действий всех участников проекта. Активность участников проекта обусловлена добровольной включенностью и эмоционально-ценностным проживанием своего участия в проекте.

Особенности совместной проектировочной деятельности детей и взрослых заключаются в том, что «дети часто работают в мифологическом пространстве, их движение идёт из будущего в настоящее, в отличие от взрослого, который двигается от прошлого к будущему, выделяя в прошлом разрывы и проблемы» [19; 177]. В гуманной педагогике важен вопрос о роли и позиции ребёнка в процессе проектирования. Эти позиции разнообразны: ребёнок способен выступать как заказчик, как непосредственный активный участник проектировочной деятельности, как эксперт по отношению к деятельности и её результатам. В проектировочной деятельности ребёнок встречается с возможностью и необходимостью проявлять свою самостоятельность и ответственность. Это происходит в таких ситуациях образовательного пространства как:

- согласование своих целей и ценностей с целями и ценностями других людей;
- предъявления окружающим своих представлений о себе и объекте проектирования;
- отстаивания своей позиции в дискуссии со сверстниками и взрослыми;
- умения работать сообща и корректировать свои действия на основе обратной связи.

Сущностную особенность проектирования гуманно-личностного образовательного пространства составляет то, что проектирование осуществляется в отношениях сотрудничества ребёнка и взрослого на аксиологических принципах.

Совместность участия в проектной деятельности предполагает взаимодействие на разных уровнях:

- информационный уровень (содержательный обмен всеми видами информации, получаемой в ходе проектной деятельности);

- практический уровень (совместная предметная деятельность);

- эмоциональный уровень (индивидуальные и совместные впечатления, переживания, приобретаемые в ходе работы над проектом);

- этический уровень (правила, ценности проектирования аксиологические нормы взаимодействия).

Проектирование гуманно-личностного образовательного пространства включает:

- проектирование образовательных ситуаций (гуманных контекстов образовательного пространства);
- проектирование педагогических технологий (способов гуманизации образовательного процесса);
- проектирование социальной среды (места конструирования гуманных отношений).

Проектирование образовательных ситуаций в гуманно-личностном пространстве школы:

предметом проектирования выступают гуманные контексты образовательного пространства, задачей проектирования – перевод социальной ситуации в педагогическую, содержанием – многократно практическое конструирование ситуации гуманизации в вариативных условиях. Виды образовательных ситуаций (таблица №3).

Таблица №3.

Виды и смыслы проектирования гуманных контекстов в образовательных ситуациях пространства школы.

Виды ситуаций	Педагогический смысл ситуаций
Ситуация введения информации	Обеспечение однозначного и безусловного понимания смысла вводимой информации, предупреждение её возможных искажений, деформации, неприятия
Ситуация формирования опыта	Приобретение опыта гуманно-личностного взаимодействия в разных видах деятельности на основе информации
Ориентировочная ситуация	Формирование ценностных ориентаций, установок, мотивов по отношению к предложенному содержанию информации

Эмоциогенные ситуации	Создание переживаний, настроения, эмоционального фона, адекватных предлагаемому содержанию и субъектному опыту детей
Креативные ситуации	Создание условий «неопределённости» как предпосылки выхода на индивидуально-креативный уровень решения проблемы
Эталонные ситуации	Предъявление образцов оптимальных вариантов, связанных с данной ситуацией действий или отношений
Ситуации обратной связи	Получение информации об эффективности хода и усвоения единицы содержания, о правильности выбранной стратегии построения гуманно-личностных отношений

Ситуации введения информации конструируются с помощью информационного погружения, путем знакомства с литературой, рассказа духовных сказок, построения семантического поля в диалоге.

Ориентационные ситуации создавались посредством дискуссии с представителями иных позиций, создания банка проблем и их разрешения.

Эмоциогенные ситуации возникают в ходе интерпретации социальных ситуаций, произведений разных жанров (песен, стихотворения, фотографий), сопереживания позиции другого.

Эталонные ситуации проектируются посредством собственного примера, акцентирования внимания на геройских примерах поведения и деятельности других людей, обращения внимания на личностный потенциал самого ребёнка.

Ситуации обратной связи создаются за счёт ретроспективы собственных переживаний.

Проектирование социальной среды в гуманно-личностном образовательном пространстве.

Данный вид проектирования гуманно-личностного образовательного пространства проектируется на основе средообразовательных стратегий. Предметом проектирования являются ниши среды (кружки, клубы, детско-взрослые объединения, комитеты защиты доброты, комиссии духовной экологии). Содержание проектирования – восстановление ране существовавших социальных ниш среды, исторически утративших свою

значимость и ценность или моделирование ниш с заданными значениями и свойствами посредством социально-педагогических действий [Мануйлов. Средовый подход в воспитании].

Проектирование педагогических технологий в гуманно-личностном образовательном пространстве.

Предметом проектирования являются личностно-ориентированные технологии образования. Задача проектирования – гуманизация образовательного процесса, реализация гуманных подходов к освоению детьми содержания образования [172]. Проектирование технологии предполагает поиск способов нормирования её действия, в том числе через указание оптимальных условий для использования технологии в целом. Например, педагогу очевидно, что без усвоения нормированного содержания нельзя продвигаться в обучении дальше (не освоив алфавит, невозможно читать, а значит, размышлять о прочитанном), учителю требуется получить от учащихся внутренний отклик на предложенную проблему, чтобы войти в режим диалога, составляющего суть личностно-ориентированных технологий образования.

Специфику социального проектирования гуманно-личностного образовательного пространства школы отличает учет субъективного фактора, потому что это проектирование социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений. Апологеты социального проектирования считают, что в его основания должны быть заложены следующие параметры: противоречивость социального объекта, многовекторность развития социального объекта, невозможность описания социального объекта конечным числом терминов любой социальной теории (принципиальная неформализуемость), многофакторность бытия социального объекта, наличие множества субъективных составляющих, определяющих соотношение должного и сущего в отношении развития социального объекта, субъективные факторы формирования социального ожидания, социального прогноза и социального проектирования, факторы, определяющие разные критерии оценки зрелости развития социального объекта. Также социальное проектирование

направлено не только на преобразование социального пространства, но и оптимизацию самой деятельности по его освоению [204].

Новейшая теория социального проектирования развивает положения о социальном проектировании в рамках управленческой науки, формулирует альтернативные идеи социального проектирования и создает его отдельные практические образцы с учетом гуманитарной и социокультурной природы проектируемых объектов, включает в процесс проектирования всех заинтересованных в проекте субъектов [204]. Существуют альтернативные подходы к социальному проектированию: объектно-ориентированный (Г. А. Антонюк, Н. А. Аитов, Н. И. Лапин, Ж. Т. Тощенко, И. В. Бестужев-Лада и др.); проблемно-ориентированный (Т. М. Дридзе, Э. А. Орлова, О. Е. Трущенко, О.Н. Яницкий и др.); субъектно-ориентированный (антропоориетнированный) (В.А. Луков, М.Н. Невзоров, В.В. Рубцов, В.М. Сафронова, В.И. Слободчиков и др.). Социальный проект, с позиций первого подхода, имеет целью создание нового или реконструкцию имеющегося социального объекта, которым может быть некоторое сооружение или социальные связи, отношения. Социальное проектирование рассматривается как специфическая плановая деятельность, суть которой — в научно обоснованном определении параметров формирования будущих социальных проектов или процессов с целью обеспечения оптимальных условий для возникновения, функционирования и развития новых или реконструируемых объектов (сила этого диапазона социальных проектов «полностью совпадает с диапазоном социальных прогнозов и социальных нововведений»). Второй подход постулирует, что прогнозная социально-проектная деятельность представляет собой специфическую социальную технологию, ориентированную на интеграцию гуманитарного знания в процесс выработки вариантных образцов решений текущих и перспективных социально значимых проблем с учетом данных социально-диагностических исследований, доступных ресурсов и намечаемых целей развития регулируемой социальной ситуации [204]. Для проблемно-ориентированного подхода характерны: 1) рассмотрение объективных и

субъективных факторов социального воспроизводства в качестве равноправных; 2) понимание проектирования как органичного и завершающего этапа социально-диагностической работы; 3) упор на обратной связи между диагностической и конструктивной стадиями процесса выработки решения (именно эти обстоятельства позволяют характеризовать специфику рассматриваемого подхода: его проблемную ориентацию). Генеральная идея *субъектно-ориентированного* подхода к социальному проектированию состоит в признании тезауруса, *ценностной системы* создателя проекта источником проектной идеи. Этим не умаляется значение объективных факторов разработки и осуществления проекта (заказ, принятие управленческого решения, наличие ресурсов и т. д.) и, в частности, того обстоятельства, что в результате осуществления проекта возникает новый или трансформируется имевшийся социальный объект. Субъектно-ориентированный подход к социальному проектированию не устраняет причинность и обусловленность проектов и проектной деятельности, а идея тезаурусов не означает утери связанности социальной среды, позволяет обосновать многообразие и многоуровневость социально-проектной деятельности, понять причины несовпадения замысла и исполнения, устанавливает связь реальных импульсов и обстоятельств социального проектирования. Также этот подход акцентирует значение создателя проекта (инициатора, автора, разработчика): «если люди определяют некоторые ситуации как реальные, эти ситуации реальны в своих последствиях» [75].

Представление феноменологической социологии о многообразии сконструированных людьми реальностей, но в то же время связанности повседневной жизни субъектным убеждением в схожести человеческих интерпретаций для социального проектирования эвристично. *Уникальность жизненных миров* детей и взрослых в гуманно-личностном образовательном пространстве, и их связанность, различающаяся на разных этажах общественной организации, в том числе имеющая особые формы и способы реализации на уровне повседневности, — это свойства и социальной среды

проектирования, и субъекта проектирования [23; 43-44]. Но здесь нет симметрии участия: прежде всего, создатель проекта не существует вне социальной среды, он несет в себе свойства социальной среды, однако при этом он творчески переструктурирует их, что и дает импульс проекту, нововведению. Среда возбуждает проектирование неудовлетворенной потребностью, но сам проект есть акт творчества не среды, а субъекта проектирования, который, таким образом, вырастает в центральную фигуру социально-проектной деятельности [227].

Основой (смыслом, порождающим цели) педагогического проектирования образовательного пространства является гуманистическая позиция (как мировоззрение). Педагог, обладающий гуманистической позицией, начинает преобразовывать социальное пространство в воспитательное, природосообразное детству, культуросообразное гуманизму, свободосообразное взрослению [203].

Принцип культуросообразности раскрывается в социальном компоненте образовательного пространства и получает развитие в принципе опоры на культуру как мировоззрение. *Принцип природосообразности* раскрывается в психодиагностическом компоненте образовательного пространства и получает развитие в принципах адаптивности, адекватности потребностям подростковой стадии детства. *Принцип свободосообразности* раскрывается в пространственно-предметном компоненте образовательного пространства и получает дальнейшее развитие в осознании ребёнком и педагогом своего пути, личностного выбора, социальных отношений через сопряжение свободы и ответственности в процессе образования.

В этом понимании проектирование трансформируется от планирования «продукта» к планированию «процесса». Тогда проектирование становится не только поиском цели, а разделяемым всеми образом жизни в образовательном пространстве. Проектирование гуманно-личностного образовательного пространства характеризуется *антропоориентированностью.* Антропоориентированное проектирование – это идеальное промысливание

такой жизнедеятельности субъектов, их со-бытийной общности, в которой бы обеспечивалось их полноценное (с точки зрения субъектогенеза) бытие [23].

Вышеизложенные позиции проектирования отличаются от позиций неантропоориентированного проектирования. Неантропоориентированное проектирование носит локальный характер, не посягая на изменение образовательного пространства, оно желает изменения внутреннего мира человека, а зачастую приспосабливает человека к проектировочным изменениям [204], что не содействует гуманизации образовательного пространства и констатирует некомпетентность педагога. Дилеммы *проектирования* определяются разрешением антиномии:

- между *возможностями* и актуальным состоянием образовательного пространства,
- между идеальной конструкцией (моделью) и формообразованием (ограничения, нормирования, регулирования),
- между наличием потенциальной возможности (на уровне интенции) образовательного пространства и сдвига «ценностей» на цели и средства (формогенез как движитель согласования интересов).

Возможность образовательного пространства является инвариантом. Ребёнок может воспринимать, а может не воспринимать возможность – это зависит от его потребностей. Но *возможность*, являясь инвариантом, всегда существует и доступна для восприятия. *Возможность* не присваивается объекту потребностями человека-наблюдателя и актом его восприятия этого объекта. Чем шире возможности, предоставляемые образовательным пространством, тем амплифицированнее пространство гуманных отношений (эта закономерность амплификации доказана в теории А.В. Запорожца, А.А. Пузырей, В.П. Зинченко).

Этапы проектирования гуманно-личностного образовательного пространства включают следующую последовательность:

- *моделирование* (создание концептуально обоснованной модели проектирования);

- *конструирование* (согласование субъектных опытов детей и взрослых как равноправных членов воспитательного пространства);
- *программирование* (выстраивание на основе сотрудничества саморегулируемой социальной системы, в которой возможна реализация смоделированного в образ жизни через программы деятельности).

При проектировании гуманно-личностного образовательного пространства важно: «если феномен «выращивания» заменяется феноменом навязывания, «продавливания проекта», то педагог ритуализирует свои действия, придаёт действиям детей игровой характер, направленный на создание иллюзии «серьезности» воспитания» [204].

Процесс проектирования образовательного пространства включает три этапа моделирование, конструирование, программирование. На этапе моделирования формируется концептуальный (P) уровень образовательного пространства – уровень системообразующего свойства. На этапе конструирования образуется следующий уровень – структурный (R) – уровень системосвязующего отношения (конструкций образовательного пространства). На этапе программирования проектируется субстратный (m) уровень – уровень элементов – форм бытия образовательного пространства. Иными словами, воспитательное пространство как системное образование (S) проектируется по формуле: S(m)=df[P(m)+R(m)], представляющей структуру образовательного пространства (таблица №4).

Таблица №4.

Системная характеристика этапов проектирования образовательного пространства

Этапы проектирования	Смысловое пространство гуманизации	Экзистенции субъектов гуманных отношений	Вектор проектирования образовательного пространства

Моделирование (целостность)	культурное	ценности-путь-ответственность	*инициативность в разработке модели*
Конструирование (системосвязующие отношения)	социальное	замысел – реализация-рефлексия	*самостоятельность в выборе направлений реализации*
Программирование (компоненты)	ситуативное	цель-средство-результат	*ответственность в воплощении программ*

Таким образом, в процессе проектирования гуманно-личностного образовательного пространства педагог проявляет следующие компетенции: аксиологическую компетентность, социально-психологическую компетентность и общепедагогическую компетентность. Разным этапам проектирования гуманно-личностного образовательного пространства релевантны значимости профессиональных компетенций педагога:

- социально-педагогическое проектирование – направлено на изменение социальной среды и решение социальных проблем педагогическими средствами актуализации ценностей бытия (аксиологическая компетентность);

- психолого-педагогическое проектирование – направлено на преобразование человека и гуманизацию межличностных отношений в образовательном пространстве (социально-психологическая компетентность);

- предметно-педагогическое – ориентировано на качество образования, гуманизацию образовательной системы через внедрение новых методов, образовательных технологий (общепедагогическая компетентность).

Данное утверждение будет экспериментально подтверждено эмпирическими фактами в главе 3. Также будет доказано, что в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства системообразующая роль принадлежит аксиологической компетентности педагога. Она проявляется в его умении разрешать аксиологические дилеммы образовательного пространства и поддерживать его гуманные свойства.

Рассмотрим боле подробно типологию аксиологических дилемм образовательного пространства и их трансформацию в процессе компетентной педагогической гуманизации пространства.

Аксиологическая дилемма «социально-нормированное или индивидуально-желаемое». Образовательное пространство всегда обусловлено двумя полюсами: с одной стороны, стремлением к нормативным требованиям («должен»), с другой стороны – стремлением к естественному, свободному развитию личности ребёнка. Два полюса ориентации задают внутренне противоречивое пространство образования [Щуркова Н.Е. Противоречия школьного воспитания [219;30]. Педагог всегда стремится поднять, «возвысить» ребёнка на ступеньку культуры выше. В качестве основы принципиально незавершимого восхождения и педагога, и воспитанника на высшие уровни бытия выступают общечеловеческие ценности. Мера постижения ценностей у каждого ребёнка и педагога различна. Единственно, что не может позволить человек – остановку в личностном росте, неразвитие, выпадение из данной ценностной системы культуры [219;31]. «Воспитание должного» подразумевает целенаправленное формирование у школьника способности выполнять социальные нормы, ценность которых неоспорима для общества. Это предотвращает выпадение ребёнка из контекста культуры (например, девиантное поведение детей как пример выпадения из культуры). «Воспитание свободного» предполагает, что ребёнок как стратег собственной жизни обретает свободу выбора в процессе организуемого образовательного пространства, он самостоятельно решает жизненные проблемы, ориентируясь на свое персональное понимание ситуации. Вектор должного направлен в сторону социальных норм, вектор свободного – на индивидуальный выбор [219;32]. Задача педагога при проектировании гуманно-личностного образовательного пространства компетентно обеспечить гармонию между социально-ориентированным и индвидуально-ориентированным. В разрешении этой дилеммы важна коммуникативная компетентность педагога, обеспечивающая гуманное взаимодействие с ребёнком в процессе общения.

Аксиологическая дилемма гуманно-личностного образовательного пространства «взаимодействие школы и окружающей среды». Для компетентности педагога это вопрос об использовании воспитательных возможностей среды в личностном развитии школьников. Ключевым испытанием для компетентности педагога является вопрос: может ли педагог изменить социальную ситуацию ребёнка, может ли он изменить его социальное бытие, если социальная действительность наполнена кардинально противоположными гуманным отношениями и принципиально иной системой отношений (например, в семье или дворовой субкультуре). Педагоги школы, фиксируя противоречия между гуманным образовательным пространством и негуманной социальной действительностью, подчас не в силах помочь ребёнку в трудной жизненной ситуации, т.к. не знают способов их разрешения (недостаточное развитие социально-психологической компетентности), иногда это делают интуитивно на основе собственного житейского опыта. Пока наивный педагог, кляня время и нравы (o tempora. O mores!), сражается с приверженностью школьников к материальным ценностям, аксиологически компетентный педагог в сотрудничестве в детьми разрешает дилемму в диалоге: материальное – средство, духовное – содержание жизни человека. Так расставляются ценностные акценты. Более подробно о ценностных диалогах в развитии аксиологической компетентности будет представлено в главе 3 при характеристике формирующего эксперимента.

Аксиологическая дилемма «невзрослый – взрослый» субъекты сотрудничества в гуманно-личностном образовательном пространстве.

Взрослые и дети – совокупный субъект образовательного пространства [Колесникова, 76]. Первый субъект – взрослый: опытный, образованный, самостоятельный, умеющий владеть собой, нести ответственность за других, профессионально подготовленный и уже живущий в контексте взрослой культуры. Другой субъект – ребёнок – несамостоятелен, не вполне образован, неопытен, ещё входящий в контекст взрослой культуры, осваивающий культуру в момент вхождения. Такая дилемма обусловливает постоянное

противоречие между разными мирами: миром Детства и миром Взрослости [220]. Эта дилемма усиливается личностными, индивидуальными различиями. Если данные субъекты, не переставая быть субъектами, одновременно друг для друга являются объектами, то обнаружится ещё одна сторона противоречий: в восприятии друг друга как объекта. Например, педагог не слышит, что хотел сказать неумеющий формулировать свои мысли ребёнок. Ребёнок не понял то, что сказал педагог и что прячется за сказанным [220]. Исторический путь развития отношений «педагог-дети» наполнен множеством разнообразных решений в зависимости от ценностных отношений к миру Детства [Фельдштейн, 201]. Педагогическая палитра взаимодействия взрослого с детьми разнообразна и фиксируется в отношении самих детей к миру взрослых и образовательному пространству Днругие аксиологические дилеммы гуманно-личностного образовательного пространства и способы их компетентного разрешения будут представлены в главе 3.

Таким образом, нами констатируется факт, что при создании гуманно-личностного образовательного пространства педагог встречается с множеством дилемм, разрешение которых зависит от его системы педагогических компетенций, ведущая роль в которой принадлежит аксиологической компетентности.

§2.3. Аксиологическая компетентность педагога в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства.

Качество професиионально-педагогической деятельности определяется не только наличием объема знаний, совокупностью умений, но и базовыми отношениями: к познанию как ценности, детям как ценности, к профессии как ценности – и, на наш взгляд, они являются определяющими в развитии педагога-гуманиста.

В рамках аксиологической проблематики формируются различные направления, в том числе и педагогическая аксиология.

В настоящее время много исследовательских работ посвящено аксиологии. Ученые-аксиологи (В.И. Гинецинский, М.С. Каган, А.В. Кирьякова, Н.И. Лапин) утверждают, что ценности - это обобщенные цели и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм, которые обеспечивают интеграцию общества, помогая индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно важных, равно как и профессионально значимых ситуациях. Система ценностей образует внутренний стержень культуры, духовную квинтэссенцию потребностей и интересов индивидов и социальных общностей. Она в свою очередь оказывает обратное влияние на социальные интересы и потребности, выступая одним из важнейших мотиваторов социального действия, поведения индивидов. Таким образом, каждая ценность из системы ценностей имеет двуединое основание: в индивиде как самоценном субъекте и в обществе как социокультурной системе.

В этом аспекте формирование гуманистического типа личности педагога предполагает смену ценностей, сложившихся в индустриальный период, определение в качестве системообразующей ценности человеческого существования, его самореализацию и самоопределение.

Категории «ценность», «ценностное отношение» рассматривались в Философско-педагогических исследованиях (С.Ф. Анисимов, В.А. Василенко, О.Г. Дробницкий, В.П. Тугаринов, А.Г. Здравомыслов, В.И. Сагатовский, Л.П. Бева), психолого-педагогических исследованиях (В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе), социально-педагогических исследованиях (Т.К. Ахаян, З.И. Васильева, М.Г. Казакина, А.В. Кирьякова, Т.Н. Мальковская).

Создание гуманно-личностного образовательного пространства требует от педагога не только профессиональных знаний и умений, но аксиологического компонента профессиональной компетентности.

Аксиологическая компетентность формируется в профессионально-педагогической деятельности, затем происходит переоценка ценностей в зависимости от участия в образовательных ситуациях и субъект-субъектных

отношениях, происходит переосмысление своего места и роли в образовательном пространстве, а профессиональная деятельность наполняется новыми личностными смыслами, выстраивается и систематизируется личностная иерархия ценностей и педагогическая перспектива.

Чем полнее сфера познания мира, тем шире диапазон ценностей и тем больше возможностей у педагога выбрать наиболее значимые для гуманизации образовательного пространства. Без аксиологической компетентности знания остаются нереализованными, а проекты как профессионально-педагогические действия не возникнут, пока будущее не будет осознанно как гуманистически возможное.

Мы придерживаемся точки зрения А.В. Кирьяковой [177] о том, что аксиологическая компетентность, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру педагога в форме личностных ценностей. Этот процесс разворачивается по спирали, которая расширяется как в пространстве, так и во времени -хронотопе бытия (К.Д. Ушинский[202]).

Таким образом, аксиологический подход акцентирует внимание на субъектной ценностной позиции личности в образовательном процессе и позволяет по-другому рассматривать взаимосвязь объективного и субъективного начал в гуманно-личностном образовательном пространстве.

Субъективное восприятие и присвоение учителем общечеловеческих культурно-педагогических ценностей определяется богатством его личности, направленностью профессиональной деятельности, профессионально-педагогическим самосознанием, личной педагогической системой и отражает, таким образом, внутренний мир человека [177]. В этой связи справедливо утверждение С. Л. Рубинштейна о том, что ценностное отношение остается способом отражения действительности в сознании человека.

Педагогические ценности объективны, так как формируются исторически в ходе развития общества, образования, общеобразовательной школы и фиксируются в педагогической науке как форме общественного сознания в

виде специфических образов и представлений. В процессе подготовки и осуществления педагогической деятельности учитель овладевает педагогическими ценностями, субъективирует их. Уровень субъективации педагогических ценностей является показателем личностно-профессиональной развитости учителя, его профессиональной компетентности как степени реализации идеально ценностного гуманно-личностного образовательного пространства, трансформации потенциального (должного) в актуальное (сущее).

По мере изменения условий социально-педагогической жизни, изменения потребностей общества, школы, личности изменяются, переоцениваются и педагогические ценности. Однако они выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, по которым педагоги соотносят свою жизнь и педагогическую деятельность. Вплетение общечеловеческих ценностей добра и красоты, справедливости и долга, равенства и чести в палитру ценностей педагогических, овладение ими и углубление мира педагогических ценностей создают ту материальную основу, на которой строится здание гуманной школы.

Степень присвоения личностью педагогических ценностей зависит от состояния педагогического сознания, так как факт установления ценности той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе оценки ее личностью. Критерием оценки и ее результатом является сложившийся на основе психолого-педагогических знаний, результатов собственной деятельности и сопоставления ее с деятельностью других обобщенный образ. Образы индивидуального педагогического сознания могут совпадать или не совпадать с выработанными в обществе или профессиональной группе представлениями о целях, содержании, субъекте и объекте педагогической деятельности, что создаёт дилеммы в образовательном пространстве школы.

В процессе своей деятельности каждый педагог как личность актуализирует лишь ту часть профессиональных и педагогических ценностей, которая является для него жизненно и профессионально необходимой. Эта

особенность необходимой профессиональной инициативы дается учителю в его сознании в форме "Я-профессиональное", с которым и корректируется индивидуализированный профессионально-педагогический опыт и связанные с ним переживания, убеждения, профессиональные связи и отношения.

Педагогические ценности, являясь условием и результатом соответствующей деятельности, имеют разные уровни существования: *индивидуально-личностный, профессионально-групповой, социально-педагогический*. Поэтому дилеммы гуманно-личностного образовательного пространства имеют разный масштаб и форматы разрешения, о чём более подробно будет изложено в главе 3.

Социально-педагогические ценности отражают характер и содержание ценностей, функционирующих в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании в форме морали, религии, философии. Это - совокупность идей, норм и правил, регламентирующих деятельность общества в сфере образования.

Групповые педагогические ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных учреждений. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер и выступает как познавательно-действующая система, обладающая относительной стабильностью и повторяемостью. Эти ценности выступают ориентирами педагогической деятельности в определенных профессиональных группах (учителя школы, лицея, гимназии; преподаватели колледжа, техникума, университета, педагоги авторских воспитательных систем в школах, гуманистически и авторитарно-ориентированные педагоги).

Личностно-педагогические ценности представляют собой сложные социально-психологические образования, в которых отражены цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие систему его ценностных ориентаций. Последняя, представляя собой аксиологическое Я, дана личности не как система знаний, а

как система когнитивных образований, сопряженных с эмоционально-волевыми компонентами, принимаемая личностью в качестве собственного внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего ее деятельность.

Сознание каждого конкретного учителя, аккумулируя социально-педагогические и профессионально-групповые ценности, строит свою личностную систему ценностей, элементы которой принимают вид аксиологических функций. К числу такого рода функций могут быть отнесены представления о технологии построения образовательного процесса в школе, о специфике взаимодействия с учащимися, о себе как профессионале и др. Интегративной аксиологической функцией, объединяющей все другие, является индивидуальная концепция смысла профессионально-педагогической деятельности в создании учителем гуманно-личностного образовательного пространства.

Древние греки считали, что философия начинается с удивления, именно момент эмоционально-ценностной взволнованности может служить отправной точкой всякого дальнейшего действия. Следовательно, эмоционально-ценностный компонент выполняет и мотивационно-познавательную функцию в образовательном процессе. Окрашивая образовательный материал и сам процесс познания широкой эмоционально-ценностной гаммой, учитель вызывает у школьников интерес к содержанию и процессу образования, желание участвовать в предлагаемых видах деятельности, прикасаться к тому, что происходит на уроке, в школьной и социальной жизни. При этом аксиологическая компетентность педагога проявляется и в оценочной функции образования. Это реализуется через развитие у школьников умения выделять критерии оценки ценностей, на основе которых может происходить освоение общественных ценностей личностью. Ценности отражаются в сознании человека в форме оценок, это могут быть: представления, понятия, суждения о значении того или иного ценностного объекта. Оценка может выступать и в форме различных эмоциональных реакций: восхищения, отвращения, любознательности, восторга, равнодушия и других. Очевидно, что учитель

должен обучать школьников оценивать ценности, т.е. придавать им значение, в том числе и личностное. Осознанная оценка ценностного объекта имеет вид оценочного суждения. В разговорной речи это может проявляться в виде таких предложений: «В этом лесу бодрящий воздух»; «Этот человек мне приятен»; «Материал сегодняшнего урока мне был интересен», «Домашнее задание выполнять было скучно» и другие. Однако учитель должен знать, что кроме оценочных суждений, которые помогают в понимании значимости и освоении ценностей, существуют и другие суждения, например, познавательные суждения, которые не участвуют в выборе и принятии ценностей учениками. Эти суждения работают на формирование конкретных научных знаний. Поэтому ученику необходимо уметь различать эти суждения. Главное отличие оценочного суждения заключается в том, что оценка объекта идет с позиции значимости его для человека или общества, то есть, в этом суждении видно, насколько важен объект для человека, его жизнедеятельности, или для развития общества в целом. Познавательное же суждение содержит функциональную, научную значимость этого же объекта. Например: «Жизнь есть форма существования белковых тел» – это познавательное суждение, оно дано в форме научного определения и никакого конкретного значения именно для человека не имеет. Но, если мы говорим: «Жизнь прекрасна!», «Жизнь священна!», «Жизнь у человека одна» – это будут оценочные суждения, поскольку оценки: «прекрасна», «священна», «жизнь одна» – явно указывают на положительное отношение к жизни самого человека, на ее уникальность, индивидуальность и ее конечность. Такие оценочные суждения заставляют задуматься о ценности своей жизни и жизни других людей, не исключено, что кто-то изменит представление о своем образе жизни. В данном аспекте можно привести еще один пример. Так книга с точки зрения познавательного суждения – это непериодическое издание в виде сброшюрованных листов печатного материала. Вряд ли такая характеристика пробудит у учащихся эмоционально-мотивационное отношение к книге. О книге можно говорить и с помощью оценочных суждений, например: «Книга интересна». «Содержание

книги полно неожиданностей». «В данной книге вы найдете ответы на многие интересующие вас вопросы». «Материал данной книги поможет вам спроектировать, сконструировать, выстроить, сочинить и т.д.». Чем чаще учитель будет использовать оценочные суждения в общении с учащимися, тем больше вероятность того, что и учащиеся будут подходить к оценке книги с различных позиций, что повышает значимость книги как одной из культурных ценностей.

Таким образом, важной составляющей аксиологической компетентности педагога является умение осуществлять ценностную оценку. Объектом оценки является не сам предмет, явление, процесс и т.д., а их значение для человека. Чем больше критериев оценки сможет использовать учащийся для той или иной ценности, тем более значимой эта ценность будет для него. При этом сам педагог является носителем эмоционально-ценностного компонента содержания образования.

Говоря о функциях, которые выполняет эмоционально-ценностный компонент содержания образования в гуманно-личностном образовательном пространстве, важно остановиться на функции развития субъектности личности школьника. Субъектность - это осознание личностью себя как субъекта, способного к активным действиям, к принятию решения, к определенной самостоятельности. Процесс целенаправленного формирования личностной системы ценностей у учащихся и развития их эмоционально-чувственной сферы предполагает, как можно чаще ставить учащихся в ситуации, когда им приходится обращаться к своему жизненному опыту, делать выбор, оценивать, сравнивать, занимать активную позицию, высказывать свою точку зрения что, так или иначе, развивает субъектность ученика.

К инструментальной составляющей аксиологической компетентности мы относим умение педагога использовать комплекс педагогических средств реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования через учебный план школы, учебные программы, учебники, учебные пособия. В конкретно-практической педагогической деятельности это:

- выделение в пояснительной записке к учебному плану специальных целей, направленных на формирование опыта гуманного отношения у школьников;
- умение сформулировать в инвариантной части учебного плана совокупности учебных предметов с ведущей функцией – опыт эмоционально-ценностного отношения;
- умение создать в вариативной части учебного плана ценностно-ориентированные курсы разного характера – факультативные, элективные.

В содержании учебных программ гуманно-личностного образовательного пространства можно обозначить такие способы фиксации опыта гуманных отношений:

- наличие в пояснительной записке к программе специальных целей, ориентирующих учителя в процессе изучения конкретного учебного предмета на формирование ценностей и развитие эмоционально-чувственной сферы учащихся;
- выделение в основном тексте программы оценочных суждений, перечня широкой палитры эмоциональных состояний, которые может пробуждать учебный материал, постановка нравственных проблем, обусловленных особенностями учебного предмета, представление исторических контекстов предметного содержания и другое;
- наличие в разделе программы «Требования к знаниям и умениям» – требований к формированию конкретных ценностей и развитию конкретных эмоций, а также требований к оценочным знаниям и общеучебным умениям.

Аксиологически компетентный учитель способен зафиксировать в учебниках эмоционально-ценностный компонент с помощью ценностно-ориентированных текстов, эмоционально-ценностных заданий. Также учебник может иметь различные структуры, помогающие в реализации эмоционально-ценностного компонента. Например, разделы «Это интересно знать», «Ценности научных открытий», «Удивительное рядом», «Интересные исторические факты», «Парадоксы жизни ученых» и другие.

Аксиологически компетентный учитель в своей деятельности наряду с методами, помогающими в формировании знаний, умений, творчества школьников, применяет методы, направленные на освоение ценностей, на пробуждение и развитие у них эмоциональных переживаний. К таким методам можно отнести: метод акцентирования эмоций и ценностей, метод эмоционально-ценностных контрастов, метод ценностного «распредмечивания» и «опредмечивания», метод решения моральных дилемм (Л. Кольберг), метод воспитывающих ситуаций, метод введения в рефлексию и другие.

Аксиологически компетентный учитель владеет операциональными средствам, позволяющим эффективно реализовывать эмоционально-ценностный компонент в гуманно-личностном образовательном пространстве. К таким операциональным средствам относятся и современные технологии обучения: диалоговые, игровые, проблемные, технологии драматизации и другие. Процессуальная составляющая комплекса педагогических средств включает в себя и условия, при которых эффективнее протекает процесс освоения культурных ценностей детьми. Такими условиями гуманно-личностного образовательного пространства являются: соотнесение содержания образования с потребностями и интересами учащихся, обеспечение школьникам свободного выражения чувств, создание условий проживания педагогических событий.

Раскрытые в представленных материалах сущность аксиологической компетентности педагога, характеристики эмоционально-ценностного компонента гуманно-личностного образовательного пространства, его функции в развитии гуманных отношений детей, а также комплекс педагогических средств по его реализации позволяет говорить о необходимости и возможности его проектирования посредством сотрудничества педагогов, детей, родителей в образовательном процессе школы.

По мнению В.А. Сластёнина [179] аксиологическая компетентность педагогов имеет критерии, выраженные в комплексе состояний и свойств, позволяющих успешно решать профессиональные задачи по обучению и

воспитанию. Автор выделяет в качестве инвариантных признаков аксиологической компетентности педагога следующие:

- мотивированное стремление к непрерывному профессиональному самосовершенствованию;
- владение системой профессионально-нравственных ценностей и приоритетов (готовность к сопереживанию, позволяющему понять внутренний мир другого человека, толерантность, ответственность);
- способность к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессионально-педагогической ситуации на основе гуманных ценностей;
- умение находить нестандартные решения профессионально-педагогических задач (креативность);
- склонность к профессиональной рефлексии.

На основе данных критериев в главе 3 нами представлена динамика изменения аксиологической компетентности в структуре компетенций педагога при проектировании гуманно-личностного пространства.

В.А. Болотов, В.В. Сериков считают, что педагогическая компетентность характеризуется умением разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях:

1) в познании и объяснении явлений действительности;
2) при освоении современных образовательных технологий развивающего обучения;
3) во взаимоотношениях субъектов образовательного пространства, в этических нормах, при оценке собственных поступков;
4) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя;
6) при необходимости разрешать собственные проблемы жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов [35].

Аксиологическая компетентность проявляется в комплексе с гносеологической и праксиологической компетентностью в педагогической деятельности. Рассмотрим их взаимосвязь в системе педагогических компетенций.

Гносеологический компонент профессиональной компетентности предполагает адекватное восприятие, осмысление природных и социальных процессов действительного мира (отражение, познание, моделирование мира). Он определяет систему знаний - множество связанных между собой элементов, представляющих собой определенное целостное образование и характеризующихся такими качествами, как гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, прогностичность, преемственность, целостность.

Система знаний компетентного педагога характеризуется следующими качествами: осознание реалий современного мира, которое выступает как форма его моделирования; глубина (содержательность, уровень постижения истины, значительность проникновения в нее); обобщенность, категориальность; диалектичность, то есть отражение явлений действительности в их взаимосвязях и развитии; способность отражать противоречия действительности.

Гносеологическая компетентность определяется уровнем собственного профессионального образования педагога, опытом, индивидуальными способностями, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, отношением к делу. Гносеологический компонент включает способность действовать с упреждением, что предусматривает прогнозирование и рефлексию, способность предвосхищать события. Прогнозирование – процесс разработки прогнозов о состоянии какого-либо явления в будущем. Рефлексия – анализ самим педагом внутреннего плана своих действий, направленность его сознания на осмысление его собственных познавательных действий; она является источником нового знания.

Праксиологический компонент профессиональной компетентности педагогов включает в себя профессионально значимые умения. При этом выделяют общие учебные умения и специфические. Умение – это возможность выполнять действия в соответствии с целями, ценностями и условиями, в которых педагогу приходится ориентироваться. Специфические умения используются для широкого круга задач на междисциплинарном уровне и в профессиональной деятельности.

Основными критериями определения сформированности умений у педагогов являются: полнота выполнения действий, рациональная последовательность их выполнения, степень осознанности выполнения действий в целом. Принципиально новые виды педагогической деятельности требуют развития новых умений (например, выстраивание сетевого партнёрства в развитии образовательного пространства, реализация новых образовательных технологий).

Аксиологический компонент профессиональной компетентности позволяет соотнести отраженную реальность со взглядами, представлениями, убеждениями, идеалами педагога и определяет систему ценностей, систему нравственных и других социальных норм, принципов, идеалов, установок, их функционирование в конкретных исторических условиях. В структуре профессиональной компетентности аспирантов этот компонент формирует систему ценностей педагога, которая характеризует цельность личности, верность идеалам, настойчивость в достижении поставленных перед собой целей.

Аксиологическая система личности определяется ее общественными отношениями и опирается на систему мировоззренческих взглядов, представлений, ценностных отношений, ценностных ориентаций.

В рамках аксиологической проблематики формируются различные направления, сюда входит и педагогическая аксиология. Все больше ученых склоняется к рассмотрению ценностного подхода в различных науках.

Ученые-аксиологи (В.И. Гинецинский, М.С. Каган, А.В. Кирьякова и др.) утверждают, что система ценностей образует внутренний стержень культуры, духовную квинтэссенцию потребностей и интересов индивидов и социальных общностей. Она в свою очередь оказывает обратное влияние на социальные интересы и потребности, выступая одним из важнейших мотиваторов социального действия, поведения индивидов. Таким образом, каждая ценность из системы ценностей имеет двуединое основание: в индивиде как самоценном субъекте и в обществе как социокультурной системе.

В педагогической деятельности гуманистические ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности педагога в форме личностных ценностей. Этот процесс разворачивается по спирали, которая расширяется как в пространстве, так и во времени.

Фазы процесса выстраиваются следующим образом: на первой фазе происходит формирование «образа гуманно-личностного образовательного пространства» путем присвоения личностью гуманистических ценностей, формирования ценностного отношения к явлениям школьной действительности. Вторая фаза характеризуется преобразованием: возникает самопознание, самооценка, самосознание, создается образ «Я – Педагог-гуманист». Например, в деятельности ассоциации Международного центра гуманной педагогики знаково это фиксируется присуждением общественной награды «Рыцарь гуманной педагогики».

На этом уровне развития аксиологической компетентности происходит переоценка ценностей, их дифференциация. Личностные ценности систематизируются, выстраиваются в иерархию, проявляется система ценностных ориентаций. Эта фаза служит основой формирования педагогической перспективы.

Таким образом, аксиологический подход акцентирует внимание на субъектной ценностной позиции личности в образовательном процессе и позволяет по-другому рассматривать взаимосвязь объективного и

субъективного начал в развитии профессиональной компетентности педагога в процессе проектирования гуманно-личностного образовательного пространства.

Глава 3. АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РАЗВИТИЮ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ГУМАННО-ЛИЧНОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.

§3.1. Паспорт экспериментальной школы и характеристика методов исследования системы педагогических компетенций.

В данном параграфе раскрываются возможности практической реализации методик и процедур, разработанных на основе положений концепции аксиологической компетентности педагога как фактора создания гуманно-личностного образовательного пространства. Результаты опытно-экспериментальной работы позволили проверить и уточнить основные теоретические положения концепции, модели и процедур, определить способы организации образовательного процесса гуманистической направленности.

На констатирующем этапе был проанализирован массовый, передовой и инновационный педагогический опыт в общем образовании, вузовской подготовке педагога с использованием различных методов - анализа нормативных документов, образовательных программ и учебников, методических пособий для педагогов, программ подготовки педагогов в вузе, наблюдения «живого педагогического процесса» (посещение уроков и внеклассных мероприятий), анкетирования педагогов и учащихся, бесед, анализа школьной документации на предмет реализации аксиологической компоненты в современном образовании.

Установлено, что обращенность современного образования к ценностно-смысловой сфере школьника является актуальной и насущной потребностью образовательной практики и выражает современный «социальный заказ» образованию, что отражено в современных нормативных документах [Наша новая школа, 122]. Соответственно, это ещё раз акцентирует внимание на необходимости развития аксиологической компетентности педагога в создании гуманно-личностного образовательного пространства.

О необходимости актуализации ценностно-смысловой составляющей современного образования и образовательной практики свидетельствуют результаты проведенного нами опроса (опрошено 350 педагогов учреждений общего, дополнительного, высшего профессионального образования г. Москвы и Московской области), согласно которому серьезной проблемой является снижение учебной мотивации, обесценивание значимости школьного образования учащимися и родителями, дегуманизация отношений «педагог-воспитанник». Одновременно анкетирование с использованием модифицированного опросника М. Рокича позволило выявить существенные различия в структурно-содержательных характеристиках образовательного идеала у педагогов и учащихся, а именно: если педагоги усматривают основную ценность образования в его познавательной функции («познание»), то ученики выделяют в качестве доминирующих образовательных ценностей «возможность активной деятельной жизни», «творчества», «интересной работы в будущем», «саморазвития». Анкетирование учащихся общеобразовательных школ (опрошено 400 учащихся г. Москвы) показало, что ценность образования для школьников выходит за рамки учебно-познавательной деятельности. Ученики отмечают ценность образования для их дальнейшей самостоятельной жизни, самоопределения. Эти данные ещё раз подтверждают необходимость развития аксиологической компетентности педагога.

Нами проанализированы современные образовательные программы, учебные планы, содержание учебников, рекомендованных (допущенных) Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях на предмет реализации аксиологического компонента образования. Для многих учебников характерны акцентирование предметной стороны обучения, высокая насыщенность информацией и научной терминологией. Использование таких учебников в образовательном процессе наряду с задачами создания гуманно-личностного образовательного пространства актуализирует множество аксиологических дилемм, которые не всегда решаемы педагогами в силу

отсутствия рефлексии в этом контексте профессионально-педагогической деятельности.

В качестве позитивного примера реализации ценностно-смысловой компоненты образования можно назвать образовательную систему «Школа 2100» (автор концепции А.А. Леонтьев) и ее методическое обеспечение (коллектив под руководством Р.Н. Бунеева), в соответствии с которым задания к учебным текстам ориентируют учащихся на осмысление не только предметной, но и ценностной стороны содержания образования.

Аналогично и с реализацией педагогических технологий, вызывающих аксиологические дилеммы в гуманно-личностном проектировании образовательного пространства. В массовой практике в большей степени находят применение когнитивно-ориентированные педагогические технологии (эвристические и проблемно-поисковые методы, технология развития критического мышления, метод проектов). Педагоги имплицитно (неявно) обогащают их ценностной составляющей, используя такие средства обучения, как опора на личностный опыт, диалог на уроке, активные методы обучения, создание ситуаций открытия знания.

Анализ образовательных стандартов высшего профессионального педагогического образования, программ, учебных пособий, используемых для подготовки педагога, показал, что недостаточно обеспеченными в методическом отношении являются такие составляющие педагогической компетентности, как: способность к профессиональной педагогической рефлексии; умение аксиологически дифференцировать профессионально-педагогические ценности в педагогической ситуации; способность создать условия для развития ценностных ориентаций ребенка. Одновременно результаты опроса педагогов-практиков, наблюдений «живого педагогического процесса» свидетельствуют о том, что ситуации, в которых современный учитель испытывает выраженную потребность в овладении аксиологической компетентностью, весьма многочисленны.

Проведенные нами наблюдение «живого педагогического процесса», беседы с педагогами-предметниками позволили установить, что в процессе организации образовательного процесса педагог всегда выходит за пределы содержания учебников и методических пособий, рекомендованных к использованию, амплифицируя ценностную составляющую гуманно-личностного образовательного пространства. Учитель выстраивает особый ценностно-смысловой коммуникативный контекст пространства урока, преобразует учебный текст в средство диалога с учащимися, дополняет учебные материалы примерами из собственной жизни, из художественной и публицистической литературы, кинофильмов, из повседневных ситуаций, с которыми сталкивается ребенок. Для этого педагогу приходится самостоятельно вырабатывать качественно новый опыт педагогической деятельности, который не обеспечивается в условиях вузовской подготовки, не является предметом осмысленного педагогического проектирования.

Для изучения характеристик образовательных пространств школ и сравнительного анализа аксиологической компетентности педагогов в конкретных условиях образовательного процесса различных типов образовательных учреждений были использованы материалы конкурса образовательных учреждений г. Москвы в рамках приоритетного национального проекта «Образование» (2007-2010 гг.), отчеты инновационных образовательных учреждений г. Москвы, результаты опроса администрации школ и педагогов. Анализ показал, что целостный комплекс условий гуманизации образовательных пространств школ обеспечивается при достижении согласованности педагогических ценностей, представленных в ценностно-целевом, содержательном, образовательно-технологическом, субъектном и социальном компонентах образовательного пространства. Формирование гуманного пространства образовательного учреждения представляет собой процесс продолжительного согласования социальных, педагогических, профессионально-педагогических и личностных ценностей посредством ценностно-ориентационного планирования и управления.

Результаты констатирующего этапа подтверждают теоретические положения концепции аксиологической компетентности педагога как фактора гуманизации образовательного пространства школы.

В эксперименте использовался комплекс диагностических методик:

- диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (Н.П. Фетискин),

- оценка уровня педагогической рефлексии (Г.Я. Розен),

- диагностика гуманистической направленности в педагогическом общении (А.М. Кузнецова),

- диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова),

- оценка уровня профессионально-личностной компетентности (Н.В. Кузьмина),

- диагностика параметрической направленности образовательных пространств (Г.Ю. Беляев, В.Г. Ясвин).

Представленные методики в комплексе позволили изучить многомерный феномен профессионально-личностной компетентности педагога и аксиологическую направленность образовательного пространства школ-участников эксперимента.

§3.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента: изучение системы педагогических компетенций посредством программы в процессе проектирования гуманно-личностного образовательного пространства.

На констатирующем этапе эксперимента, в котором приняли участие 56 педагогов, изучались профессионально-личностные компетенции как система взаимосвязей профессиональных качеств и личностных особенностей в структуре педагогической компетентности. На основе полученных данных строилась экспериментальная программа развития педагогических компетенций педагога в процессе проектирования гуманно-личностного

образовательного пространства, которая более подробно будет представлена в параграфе 3.3.

На основе определённого диагностического инструментария выявлены следующие результаты, подвергнутые математической обработке с использованием компьютерной статистической программы SPSS 10 for Windows методом корреляционного анализа, позволяющего выявить согласованность изменений между двумя и более признаками (то есть повышение результатов по одному признаку сопровождается повышением или понижением по другому признаку, и наоборот). Основной задачей являлось выявление взаимосвязей между профессиональными и личностными качествами педагогов при выполнении ими педагогических функций в процессе проектирования гуманно-личностного образовательного пространства.

Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона) в вышеуказанной группе педагогов позволил выявить следующие взаимосвязи между профессиональными и личностными качествами педагогов, составляющими аксиологическую компетентность:

1. Значимость **воспитательной функции** при проектировании гуманно-личностного образовательного пространства для педагога прямо связана с такими профессиональными качествами, как наблюдательность ($r = 0{,}471$ при $p < 0{,}05$), высокая нравственность ($r = 0{,}459$ при $p < 0{,}05$) и общая культура ($r = 0{,}513$ при $p < 0{,}05$). Где r – коэффициент корреляции, p – уровень значимости. Корреляция обозначает взаимосвязь, уровень значимости – возможная ошибка при обработке составляет в нашем случае 5 % , что говорит о высокой достоверности полученных результатов, а выявленные взаимосвязи достоверны с точностью, как минимум 95%. Таким образом, чем более развиты у педагога наблюдательность, нравственность и общая культура, тем более значима в его профессиональной деятельности такая функция как воспитывающая.

2. Значимость **коммуникативной функции** для педагогов при построении отношений сотрудничества в гуманно-личностном образовательном пространстве напрямую зависит от таких личностных качеств, как доброта ($r = 0{,}522$ при $p < 0{,}05$) и внешняя привлекательность ($r = 0{,}509$ при $p < 0{,}05$). Полученные результаты доказывают, тот факт, что чем более значимы для педагога такие личностные качества как доброта и внешняя привлекательность, тем более значимо для него умение выстраивать коммуникации и находить общий язык с другими людьми.

3. Значимость в профессиональной деятельности педагога **методической функции** прямо связано с ощущением собственной профессиональной компетентности ($r = 0{,}513$ при $p < 0{,}05$) и требовательности ($r = 0{,}488$ при $p < 0{,}05$). Иными словами, для того, чтобы педагог ощущал себя компетентным в своей профессиональной деятельности, чтобы его уверенность в себе как профессионале была достаточно высокой, следует повышать его методическую функцию, обеспечив при этом педагогов знаниями новых технологий, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса в гуманно-личностном образовательном пространстве.

4. **Обучающая функция** тем важнее для педагога, чем более развит его интеллект ($r = 0{,}533$ при $p < 0{,}05$). Если интеллект педагога достаточно высок, он будет стремиться к созданию вокруг себя сообщества высокоинтеллектуальных учащихся путем реализации обучающей функции. И наоборот, чем менее интеллектуален педагог, тем менее значима для него обучающая функция в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства.

5. **Организаторская функция** (реализация гуманных образовательных форм и технологий в учебно-воспитательном процессе) значима для в том случае, если он умеет организовывать себя и других ($r = 0{,}556$ при $p < 0{,}05$). Если сам педагог не владеет умением организовывать свою деятельность, то организаторская функция не является для него значимой.

Полученные данные свидетельствуют о том, что, для того чтобы педагоги в совершенстве владели организаторской функцией и она приобрела для них определенную значимость, следует научить педагогов организовывать свою деятельность, помочь в научной организации труда (на основе концепции гуманной педагогики), предоставив возможные способы планирования деятельности, научить целеполаганию и умению ставить перед собой задачи, исходя из поставленной цели.

Результаты корреляционного анализа подтверждают факт того, что чем более важным оказывается для педагога **общение (**ситуационное или как свойство личности), тем более организованным он оказывается ($r = -0,532$ при $p < 0,05$).

6. Чем более энергичен педагог, тем менее значима для него **развивающая функция,** тем менее стремится он к развитию окружающих ($r = -0,471$ при $p < 0,05$). Полученные данные позволяют предположить, что высокая активность педагога, отсутствие гармонии и спокойствия не дают педагогу достаточной энергии для качественного выполнения в гуманно-личностном образовательном пространстве развивающей функции. Возможно, в данном случае, можно говорить о «синдроме профессионального выгорания». Следовательно, педагога необходимо научить оптимально и рационально распределять и рассчитывать свое эмоциональное состояние, показать пути и методы восстановления энергии, физических и душевных сил.

7. Выявленные корреляционные связи свидетельствуют о том, что чем более организован педагог, тем менее выражена в его профессиональной деятельности **гностическая функция,** тем менее она для него значима ($r = -0,508$ при $p < 0,05$). Следовательно, можно предположить, что при четкой организации работы педагога и четком ее структурировании, у педагога может уменьшиться интерес к такой составляющей его работы как стремление к познанию и творчеству в работе по развитию гуманно-личностного образовательного пространства.

8. Стремление педагога к передаче и получению новой информации, к реализации **информационной функции,** ведет к тому, что педагог становится менее требовательным к себе в отношении соблюдения им норм нравственности и морали ($r = -0{,}508$ при $p < 0{,}05$). Возможно, отдавая предпочтение в своей работе только передаче информации, использование компьютера, как основного носителя и источника информации, педагоги меньше уделяют внимания развитию такого качества личности как высокая нравственность.

Таким образом, анализируя вышеуказанные корреляционные связи, можно сделать следующие предположения:

- существуют определенные личностные особенности педагогов, такие как интеллект, внешняя привлекательность, энергичность на которые невозможно оказать прямого влияния, чтобы изменить отношение самих педагогов к значимости выполняемых ими гуманистических функций в образовательном пространстве;
- существует возможность повлиять на развитие профессионально значимых личностных качеств и компетенций педагогов достаточно быстро и эффективно, при использовании приемов, направленных на усиление тех или иных профессиональных функций педагогов. Например, совершенствуя методическую функцию педагога через предоставление необходимой ему информации в отношении использования новых гуманно-личностных технологий, методов и форм работы, можно развивать профессиональные компетенции педагога.

На основе данных корреляционного анализа и результатов анкетирования «Диагностика профессиональной компетентности учителя», полученных в ходе исследования, был проведен факторный анализ, в результате которого были выделены 5 факторов с долей объяснимой дисперсии соответственно (факторная нагрузка > 0,5 %). Таблица факторных нагрузок и матрица данных приведены в материалах приложения.

1) 1 фактор – 14,7 % - фактор «готовность учитывать личностные особенности детей и творчески применять педагогические компетенции в своей деятельности»;

2) 2 фактор – 28,4 % - фактор «готовность выстраивать партнерские отношения с учащимися, родителями, другими субъектами образовательного пространства»;

3) 3 фактор – 39,1 % - фактор «готовность творчески (с учетом своих личностных особенностей) выстраивать процесс педагогической деятельности по проектированию гуманно-личностного образовательного пространства»;

4) 4 фактор – 48,3 % - фактор «готовность к воспитанию и развитию личности учащегося»;

5) 5 фактор – 57% - фактор «готовность учитывать свой предыдущий педагогический опыт».

Итак, при повышении профессиональной компетентности педагогов действуют несколько факторов.

Первый фактор – «готовность учитывать личностные особенности и творчески применять педагогические компетенции в своей деятельности». В нем наиболее выражены следующие показатели:

1) высокая нравственность педагога (факторная нагрузка 0,41);

2) высокие профессиональные знания (факторная нагрузка 0,62);

3) умение гибко использовать конструкты (факторная нагрузка -0,45);

4) требовательность к себе (факторная нагрузка 0,35);

5) высокая значимость пропагандистской функции педагога (факторная нагрузка 0,44);

6) умение планировать коммуникативную деятельность (факторная нагрузка 0,62);

7) умение учитывать личностные особенности учащихся (факторная нагрузка 0,78);

8) устойчивая педагогическая направленность (факторная нагрузка 0,63);

9) умение работать творчески (факторная нагрузка 0,78).

Согласно представленным данным, первый фактор представляет собой систему ярко выраженных особенностей личности педагога, его профессиональных умений, устойчивой педагогической позиции, творческого отношения ко всему процессу педагогической деятельности.

Можно предположить, что для повышения профессиональной компетентности педагога необходимо учитывать личностные особенности педагога, поддерживая его стремление к творчеству, к раздвиганию выстроенных рамок (подкрепляя его умение гибко воздействовать на педагогический процесс), к желанию выстраивать правильные, необходимые коммуникации в процессе деятельности, умению видеть в каждом ученике личность, оценивая по достоинству высокий профессионализм педагога и его моральные качества.

Педагог сможет повысить свой профессионализм за счет того, что сможет совместить два направления в своей деятельности: с одной стороны, ему необходимо совершенствовать умение конструктивно работать, с другой стороны ему необходимо творчески подходить к своей деятельности. Иными словами в процессе повышения профессиональной компетентности необходимо решать творческие задачи, через участие в работе творческих групп, семинарах, педагогических научно-практических конференциях и создание проектов, коммуникативно компетентно выстраивая при этом отношения сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса.

Второй фактор **- «готовность выстраивать партнерские отношения с учащимися».**

В нем наиболее выражены следующие характеристики:

1) высокий интеллект педагога - (факторная нагрузка 0,53);

2) организованность педагога - (факторная нагрузка 0,66);

3) стремление к творчеству - (факторная нагрузка - 0,51);

4) значимость гностической функции педагога - (факторная нагрузка -0,53);

5) высокая значимость для педагога ориентационной функции - (факторная нагрузка 0,48);

6) умение обучать - (факторная нагрузка 0,73);

7) умение создавать комфортную обстановку в учебном классе - (факторная нагрузка 0,82);

8) умение формировать собственную позитивную «Я-концепцию» - (факторная нагрузка 0,69);

9) умение понимать и учитывать позицию ученика - (факторная нагрузка 0,55).

Из полученных данных следует, что второй фактор представляет собой систему таких характеристик педагога как желание, способность и умение обучать другого через партнерское взаимодействие, при этом заявляя о своей сформированной позитивной «Я-концепции», но не оказывая давления на ученика, а предлагая ученику, создав психологически комфортную обстановку в классе, высказывать и подтверждать свое мнение.

Можно предположить, что для повышения профессиональной компетентности педагога важно формировать и развивать коммуникативные умения, которые способствуют эффективному партнерскому общению со всеми участниками педагогического процесса. При этом для педагога также важным оказывается возможность совместить творческий подход и необходимость удовлетворить познавательные способности учащегося.

Третий фактор **- «готовность творчески (с учетом своих личностных особенностей) выстраивать процесс педагогической деятельности».**

В нем наиболее выражены следующие показатели:

1) значимость внешней привлекательности педагога – (факторная нагрузка 0,58);

2) общительность педагога – (факторная нагрузка 0,54);

3) стремление к творчеству – (факторная нагрузка 0,53);

4) значимость информационной функции педагога в процессе деятельности – (факторная нагрузка 0,45);

5) значимость исследовательской функции – (факторная нагрузка 0,65);

6) умение планировать коммуникативную деятельность – (факторная нагрузка 0,35);

7) умение формировать позитивную «Я-концепцию» - (факторная нагрузка 0,41);

8) умение замечать возникающие конфликты и конструктивно их разрешать – (факторная нагрузка -0,38);

9) умение мобилизоваться - (факторная нагрузка -0,41).

Таким образом, третий фактор представляет собой систему показателей, которые, в первую очередь, отражают стремление педагога к познанию своих личностных особенностей, к выстраиванию таких коммуникаций с другими, при которых педагог чувствовал бы себя достаточно комфортно, при этом для него чрезвычайно важны возможность творческого самовыражения, исследования (в том числе и самоисследования) и возможность передать полученную и отработанную информацию другим участникам педагогического процесса.

Можно предположить, что в процессе педагогической деятельности, проектирования гуманно-личностного образовательного пространства для повышения профессиональной компетентности педагога очень важно создавать условия для развития личностных и индивидуальных особенностей, для творческого самовыражения педагогов, интегрируя эти процессы в общий процесс профессиональной деятельности. При этом необходимо научить педагога не бояться конфликтов, аксиологических дилемм, вовремя их замечать и научить приемам правильного их разрешения.

Четвертый фактор - **«готовность к воспитанию и развитию личности учащегося».**

В нем наиболее выражены следующие характеристики:

1) высокая нравственность педагога - факторная нагрузка 0,55;

2) доброта - факторная нагрузка 0,77;

3) энергичность - факторная нагрузка -0,59;

4) значимость воспитательной функции педагога - факторная нагрузка 0,62;

5) значимость развивающей функции - факторная нагрузка 0,54;

6) стремление к самосовершенствованию - факторная нагрузка 0,43;

7) умение анализировать свой педагогический опыт - факторная нагрузка - 0,29;

8) умение выстраивать доверительные отношения с учениками - факторная нагрузка 0,33;

9) умение выстраивать отношения эффективного взаимодействия - факторная нагрузка 0,27.

Таким образом, четвертый фактор представляет собой систему, включающую в себя как чисто человеческие качества (доброта, высокая нравственность, стремление к самосовершенствованию), так и коммуникативные качества педагога (умение эффективно выстраивать взаимодействие, располагать к себе), в сочетании со способностью педагога быть воспитателем, формирующим мировоззрение учащихся, их жизненные ценности, способствующим жизненному становлению и самоопределению.

Для повышения профессиональной компетентности педагога наряду с необходимостью совершенствовать межличностное общение, очень важно уделять внимание профилактике синдрома профессионального выгорания педагога (чтобы повысить энергичность) и, как показывают результаты корреляционного анализа, научить педагога учитывать, анализировать и структурировать накопленный педагогический опыт, делать его открытым для коллег, осуществлять презентации педагогических инноваций.

Пятый фактор - «**готовность учитывать свой предыдущий педагогический опыт».**

В нем наиболее выражены следующие характеристики:

1) высокая нравственность педагога - факторная нагрузка 0,42;

2) сильная воля - факторная нагрузка 0,40;

3) требовательность - факторная нагрузка - 0,34;

4) значимость методических умений - факторная нагрузка -0,56;

5) значимость ориентационной функции педагога - факторная нагрузка 0,64;

6) пропагандистская функция - факторная нагрузка 0,59;

7) умение анализировать свой педагогический опыт - факторная нагрузка 0,34;
8) умение выстраивать отношения эффективного взаимодействия - факторная нагрузка 0,32;
9) индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся минимален - факторная нагрузка – 0,41.

Таким образом, пятый фактор представляет собой систему показателей, которые отражают стремление педагога в своей деятельности опираться на приобретенный педагогический опыт, что позволяет ему выстраивать достаточно эффективные отношения взаимодействия, но в рамках личностно - ориентированного подхода необходимо еще и умение индивидуально и дифференцировано подойти к участникам педагогического процесса, необходимо в связи с быстроменяющимися условиями иметь достаточно большую методическую базу по совершенствованию образовательного пространства школы.

Таким образом, при проектировании гуманно-личностного образовательного пространства школы система педагогических компетенций проявляется в следующих профессионально-личностных качествах педагога (рис. 1, 2, 3, 4, 5).

Результаты содержательного анализа факторосоставляющих признаков системы педагогической компетенции педагога

Рис.1

Фактор I

Рис.2

Фактор II

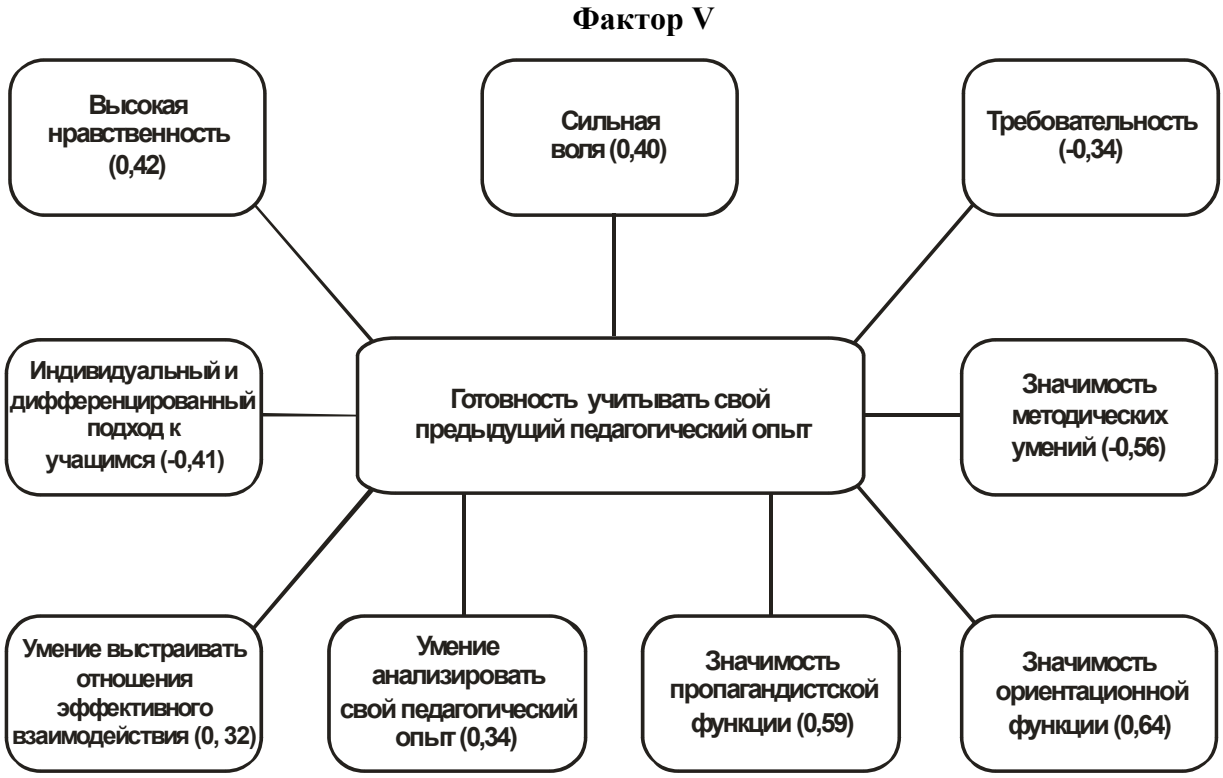
Рис.3

Фактор III

Рис.4.

Фактор IV

Рис.5.



На основе полученных данных выстраивалась экспериментальная программа развития системы педагогических компетенций в процессе проектирования гуманно-личностного образовательного пространства.

§3.3. Опытно-экспериментальная работа по развитию педагогических компетенций посредством программы в процессе проектирования гуманно-личностного образовательного пространства.

На преобразующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялись разработка и опробование методик и процедур, обеспечивающих условия развития системы педагогических компетенций в создании гуманно-личностного образовательного пространства школы (приложение №1). Взаимосвязанные и взаимообусловленные этапы работы включили формирование ценностно-смыслового единства педагогического коллектива, участвовавшего в опытно-экспериментальной работе, подготовку

педагогов к педагогическому проектированию гуманно-личностного образовательного пространства и разрешению аксиологических дилемм.

Средством экспериментальной деятельности выступила методическая учеба в форме профессиональных мастерских, педагогических советов, научно-методических семинаров, открытых уроков, презентаций педагогических открытий, семинаров-практикумов, творческих групп, индивидуального и группового консультирования педагогов, в процессе которой осуществлялось коллективное осмысление аксиологических дилемм гуманно-личностного образовательного пространства школы, их анализ и поиск путей решения в педагогической деятельности.

Многолетний опыт общения автора диссертации с педагогическими коллективами образовательных учреждений разного типа и отдельными учителями убеждает в необходимости овладения ими ценностными установками и методами гуманно-личностной педагогики. Посредством программного подхода: на семинарах, педагогических мастерских, диалоговых площадках, интер-форумах это происходит наиболее эффективно. Так повышается уровень компетентности школьных учителей в процессе создания гуманно-личностного образовательного пространства, некоторые педагоги становятся исследователями образовательного процесса, успешно выступают на Педагогических чтениях, научно-практических конференциях, защищают идеи гуманной педагогики на всероссийских конкурсах педмастерства, публикуют полученные ими результаты.

ЛЕТОПИСЬ СЕМИНАРОВ ПО РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ГОУ СОШ № 200.

Семинар № 1

6 октября 2000 года

«Первые шаги освоения гуманно-личностной педагогики в школе».

Семинар № 2

17 апреля 2001 года

«Первые шаги освоения гуманно-личностной педагогики в школе».

Семинар № 3

23 октября 2001 года

«Обучение детей детского дома в общеобразовательной школе,
реализующей систему гуманно-личностной педагогики».

Методический день № 4

21 января 2002 года

«Общение – сердце гуманной педагогики».

Семинар № 5

16 декабря 2002 года

«Личность воспитывается личностью».

Методический день № 6

19 марта 2003 года

«Уроки гуманной педагогики».

Семинар № 7

4 марта 2004 года

«Учить не мыслям, а мыслить».

Семинар № 8

30 ноября 2004 года

«Нравственное и познавательное развитие школьников».

Семинар № 9

25 февраля 2005 года

«Опыт освоения концепции гуманно-личностной педагогики
в общеобразовательной школе».

Семинар № 10

14 апреля 2005 года

«Нравственное и познавательное развитие школьников».

Семинар № 11

14 февраля 2006 года

«Мысль и творчество – крылья для полета».

Семинар № 12

26 апреля 2006 года

«Реализация идей гуманно-личностной педагогики
в образовательной практике».

Семинар № 13

12 декабря 2006 года

«Содержательная оценочная деятельность в начальных классах».

Семинар № 14

14 февраля 2007 года

«Условия развития младшего школьника в образовательном процессе».

Семинар № 15

14 декабря 2007 года

«Духовно-нравственная основа урока».

Семинар № 16

18 марта 2008 года

«Развивающий эффект обучения».

Семинар № 17

12 января 2009 года

«Путь становления учителя».

Семинар № 18

26 февраля 2009 года

«Формы организации учебного материала на принципах гуманной педагогики».

Семинар № 19

12 января 2010 года

«Урок – ступенька постижения педагогического искусства».

В нашей школе проблема педагогической компетентности в создании гуманно-личностного пространства актуализировалась на первой тематической площадке «Компетентный педагог в зеркале идей гуманизма».

Цель семинара: содействовать совершенствованию профессионально-личностной компетентности педагогов для реализации гуманной образовательной парадигмы в пространстве школы.

Задачи семинара:

1) знакомство педагогов с основными идеями гуманной педагогики, принципами её реализации в образовательном пространстве;

2) актуализация внимания к аксиологическим дилеммам гуманно-личностного образовательного пространства;

3) развитие рефлексивной культуры педагога.

План семинара:

Введение. Необходимость новой профессиональной педагогической компетентности. Профессиональная педагогическая компетентность: понятие, сущность, структура. Критерии и показатели профессиональной компетентности современного педагога.

Личностно-развивающая модель образования.

Компетентность педагога в общении. Умения профессионального педагогического общения, уровни, стили. Продуктивность и деструктивность в общении, гуманистическая направленность в педагогическом общении.

Образование как открытие. Современные гуманистические образовательные технологии.

Рефлексивная профессиональная культура педагога.

Решение названных задач предполагает аудиторную и самостоятельную работу педагогов. Фронтальная работа направлена на решение психолого-педагогических и социально-педагогических проблем, знакомство с основными положениями гуманной педагогики. Групповые и индивидуальные задания для самостоятельной работы учителей направлены на творческое осмысление аксиологических проблем образовательного пространства и выполнение авторских проектов, презентаций, проведение мастерклассов, подготовку публикаций.

Участие в педагогических мастерских, семинарах, выполнение творческих заданий – дело добровольное, но в то же время позволяющее, с одной стороны, диагностировать учителей, их ценностные отношения, мотивацию, компетентность, а с другой – дающее участникам семинара реальную возможность, поднимая уровень профессиональной компетентности, делать вклад в свой "портфолио", необходимый для аттестации педагогических кадров.

В ходе организации педагогических форм развития профессионально-личностной компетентности использовались активные методы.

На первом занятии мы обратились к педагогам с просьбой: напишите вопросы, которые вы задаете себе как учителю.

Цель – выяснение как минимум нескольких аспектов профессиональной озабоченности учителей, которые могут быть рассмотрены через следующие показатели:

- глубина гуманистических ориентаций;
- проблема понимания ценности личности ребенка;

- рефлексивная культура профессионала;
- понимание компетентности (некомпетентности) учителя с точки зрения современных требований к процессу и результату обучения и воспитания школьников разных возрастов;
- конкретные предложения о том, в чем необходимо совершенствоваться педагогу.

Собрав выполненные учителями задания, ведущий семинара их анализирует после занятия, обобщает и интерпретирует для последующего представления участникам семинара.

Первое наблюдение за выполнявшими задание учителями уже немало скажет ведущему:

некоторые не приступили к работе;

другие делали с неудовольствием;

третьи – в качестве “отписки” завучу, возможно, между проверкой тетрадей, дневников учащихся или заполнением журнала;

четвертые отнеслись со всей ответственностью и немалым интересом и дали значительный эмпирический материал, к результатам анализа которого обязательно необходимо вернуться на последующих занятиях.

Продолжая работу с учителями, предлагаем второе задание – остановиться подробно на обсуждении проблемы: далеко не все взрослые, в т.ч. педагоги, родители, признают свое образование и воспитание “неудовлетворительным”, результаты “печальными и жалкими”. Некоторые глубоко убеждены в правоте отца (матери), занимавшихся рукоприкладством. Многие живут, испытывая благодарность своим родителям и педагогам деспотам, повторяя этот опыт на собственных детях, школьниках. Участвуя в диалоге и завершая его, ведущий предлагает вопросы для дальнейшего обсуждения:

- можно воспитывать и обучать иначе – в свободе, без физического, психического и социального насилия?

- как деформируется личность ребенка, подростка, юноши при использовании методов негуманной педагогики?
- как это соотносится со свободой и человеческим достоинством не только тех, кого обучают и воспитывают, но и педагогов, учителей, воспитателей?

После обсуждения данных вопросов следует подчеркнуть: образование становится одной из ведущих сфер жизни общества и человека и несет все большую и непосредственную ответственность за результаты обучения и воспитания. Этим обусловлена необходимость новой профессиональной педагогической компетентности. Она требует существенного личностного и профессионального развития самого педагога. Гуманистическая психология и педагогика обусловили новую образовательную парадигму и предъявили высокие требования к уровню знаний и умений педагогов, их компетентности, связанной с целями, содержанием и технологиями личностно развивающей образовательной модели.

Исходя из компетентностного подхода, учителю надо знать и понимать, что педагогика не физика, не механика, и это не является ее недостатком, так как она имеет дело с человеком как предметом воспитания. Наш семинар призван убеждать учителей в том, что эта педагогика, несмотря на ее различные названия, – социократическая – пришла к кризису, выход из которого лежит на пути гуманной педагогики, ненасилия над личностью. Надо быть высоко профессионально компетентным, чтобы осуществлять ее на практике, ежедневно и ежечасно.

В заключение слушателей можно познакомить с требованиями к уровню подготовки слушателей. Они могут быть прописаны как три составляющие:

- предметно-информативная составляющая качества образования.

Участники педагогических семинаров и мастерских повышают уровень профессиональной компетентности на базе знаний: о современных интерпретациях основных понятий курса (воспитание, образование, обучение, личность, социализация, идентичность личности, возрастной кризис; о педагогических принципах природосообразности, культуросообразности и

свободосообразности и путях их реализации в обучении и воспитании; о прогенеративной роли образования в развитии и становлении личности и др.); умений: обосновывать сущность, предпосылки и трудности в освоении новой образовательной парадигмы; интерпретировать сущность педагогических фактов, явлений, процессов с гуманистических, этико-педагогических позиций; принимать компетентные решения и прогнозировать их последствия для развития личности ученика и коллектива в целом;

- деятельностно-коммуникативная составляющая качества образования.

Участники педагогических семинаров и мастерских в процессе обучения овладевают современными педагогическими технологиями деятельности и общения: диалоговыми формами, интерактивными методами обучения, проектными технологиями, современными способами осуществления контрольно-оценочной деятельности; герменевтическими приемами анализа педагогических фактов; умением видеть аксиологическую проблему образовательного пространства с разных позиций, формулировать вопросы; строить доводы и опровержения; умением обоснованно излагать свою позицию, точку зрения; умениями продуктивного общения со всеми участниками образовательного процесса (с учащимися и их родителями, коллегами и представителями администрации);

- ценностно-ориентированная составляющая качества образования.

Участие в семинаре ориентирует в системе аксиологических дилемм образовательного пространства, связанных: с ценностью человека, общества и мира, смыслом диалога поколений, культур, традиций и инноваций; сущностью идеалов демократии, гуманизма, прав ребенка, его свободы и человеческого достоинства, единства личности и общества, их совместной ответственности; ценностными установками, отношениями, ориентациями, сознанием и поведением.

При этом развивается аксиологическая компетентность как системообразующая в структуре педагогических компетенций.

Также одной из интересных форм организации развития педагогической компетенции являются педагогические мастерские по изучению опыта деятельности педагогов-гуманистов. Охарактеризуем эту форму работы с педагогами.

Примеры гуманистически направленной деятельности педагогов.

Польский писатель, педагог, врач Януш Корчак вместе с двумястами детей Дома сирот в 1942г. шагнул в газовую камеру лагеря Треблинка. Он сделал это, чтобы дети не знали, что их отправляют умирать. У Януша Корчака был выбор: бежать из гетто или остаться с детьми и разделить их мученическую гибель. Людям, которые предлагали ему бежать, он ответил, что человек должен на деле подтвердить то, во что верит и что внушал детям. Он остался верен учительскому долгу и выбрал второе.

Личность, деятельность и книги замечательного польского педагога Я. Корчака оказали огромное влияние на Василия Александровича Сухомлинского. Узнав о его подвиге, Сухомлинский пишет: «Я понял: чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце». Одну из своих книг он так и назвал – «Сердце отдаю детям».

Но это была не просто метафора: талантливый педагог, писатель, Сухомлинский всего себя посвятил сложному, но благородному делу воспитания детей. И хотя с 1942 г. носил в своей груди осколки немецкой свинцовой пули, он никогда не искал для себя легкой жизни. Им написаны 41 монография и брошюра, более 600 статей, 1200 рассказов и сказок; издано полное собрание сочинений в 5 толстых томах – для педагогов, родителей. С 17 лет начал он педагогическую деятельность. С 29 лет в должности директора возглавил Павлышскую школу и бессменно проработал в ней 22 года (1948–1970 гг.).

Создал коллектив единомышленников. Учителя не просто работали, они творили под руководством В.А. Сухомлинского. Павлышская школа превратилась в экспериментальную площадку, в своеобразную авторскую школу, где наяву реализовывались гуманистические идеи Василия

Александровича. Например, одна из них – «воспитание без наказания». Эта идея пронизывает всю деятельность и труды В.А. Сухомлинского.

Для изучения рекомендуем педагогам статьи «Воспитание без наказания», «Не бойтесь быть ласковыми», «На нашей совести человек», «Осторожно, ребенок», «Рождение добра», «Письмо о педагогической этике», «Самый отстающий в классе» (т. 5, ПСС).

Ещё одна интересная тема педагогической мастерской по развитию педагогических компетенций в процессе проектирования гуманно-личностного образовательного пространства – «Гуманизация образования: игра или реальность?»

В ходе мастерской обсуждались вопросы о том, что гуманизация образования предполагает действенное уважение и принятие ученика как Личности; обязательный учет интеллектуальных, физических, нравственно-психологических особенностей детей. Такой учет реализуется через содержание программ школьного обучения, создание благоприятного нравственно-психологического климата в школе, через профессиональный уровень учителей, систему школьного управления, призванных создать для учащихся гуманизированные условия деятельности. Средством гуманизации образования является, в частности, его гуманитаризация – проникновение гуманитарного знания и его методов в содержание естественнонаучных дисциплин, а также увеличение доли гуманитарного образования в разных педагогических системах.

Следующая тема педагогической мастерской - «Гуманистический характер педагогической деятельности».

В ходе мастерской педагоги находились в коллективном поиске ответа на вопрос: в чем же состоит гуманистическая направленность педагогической деятельности, ее функций, целей?

Педагоги знакомятся с феноменом педагогической системы и анализируют особенности собственной педагогической системы в соответствии с результатами диагностики профессионально-личностных компетенций.

Рассматриваемые компоненты педагогической системы (схема В.П. Симонова) с гуманистических позиций. При этом обсуждается вопрос о том, что в педагогической системе важна личность педагога-гуманиста: его мировоззрение, характер, чувства, эрудиция, культура, его способности.

Далее педагогам предлагается задание:

- сформулируйте цели педагогической деятельности. В чем их гуманистический смысл?
- Каков характер взаимоотношений, взаимодействия воспитателя и воспитуемого, учителя и ученика в гуманной парадигме образования?

Ответ, к которому приходят педагоги таков, что отношения учителя и ученика из авторитарных превращаются в демократические, гуманизируются.

- В чем мы видим гуманизацию содержания образования в настоящее время в интересах развития личности ученика?

Педагоги приходят к выводу, что это прежде всего гуманитаризация образования: увеличение доли гуманитарных дисциплин в учебном плане школы; проникновение гуманитарных знаний и их методов в содержание образования. Это появление новых учебных дисциплин: МХК, логики, этики, культуры общения, экологии. Это появление интегративных учебных курсов («Концепции современного естествознания», «Человек и религия», «Уроки духовности» и др.). Также это индивидуализация образования. Такой подход, обеспечивая успешность образования для каждого учащегося, создает психологический комфорт в образовательном пространстве и становится основой гуманизации.

Развитием методической компетентности занимались на педагогических мастерских, посвящённых изучению и реализации личностно-ориентированных технологий образования. На таких педагогических мастерских изменяется ценностная ориентация и мотивация педагогической деятельности. Мотивы деятельности педагога мы можем охарактеризовать как желание развивать у учащихся гуманные черты характера и способствовать формированию позитивных форм поведения. При этом педагоги приходят к выводу, что

личностно-ориентированные технологии образования должны быть направлены на создание благоприятной «социальной ситуации развития личности».

В гуманно-личностном образовательном пространстве педагогу важно уметь поддерживать гармонию социальной ситуации развития личности. Эта аксиологическая дилемма заключается в соотношении единого для класса и индивидуально ориентированных действий учителя в преподавании разных дисциплин, например, математики и истории или языка и литературы, поскольку существенно различна мера участия личности ученика в усвоении содержания данных предметов. Ребёнок вправе сказать, к примеру: «Мне не нравятся стихи Вознесенского» и «Я не понимаю поведения русского царя в 1917 году», но он не может сказать «Мне не нравится теорема Пифагора» или «Я не люблю закон Ома». К сожалению, методика преподавания школьных предметов в должной мере не учитывает этого, поэтому в системе педагогических компетенций наблюдается дисбаланс между методической и аксиологической компетентностью, если уровни их развития у педагога диагностируются по отдельности.

На основе этой дилеммы образовательного пространства была проведена одна из педагогических мастерских на тему «Педагогические лики любви». Педагоги излагали эссе на эту тему. Метод анализа продуктов творческой деятельности (эссе) позволил на проанализировать ценностное отношение педагогов к ребёнку и пространству его образования.

Н.В. : «Любовь к детям – одно из главных требований педагогической этики и самое важное качество учителя. Однако зачастую любовь к детям воспринимается педагогом очень абстрактно и не отражается в его реальных взаимоотношениях с учениками в педагогической деятельности. Любовь – это характеристика педагогического сознания человека. Трудно найти учителя, который не заявлял бы что любит своих учеников. Но каковы лики любви? *Авторитарная любовь.* Педагоги с таким ликом любви заявляют, что любовь проявляется в заботе о будущем детей, о том, чтобы они выросли настоящими людьми, а пока они не выросли, взрослый может использовать любые средства

воспитания ради благой цели. Ориентированный на такое будущее педагог, забывает о настоящем ребёнка. Для такого педагога любовь выражается в требовательности к детям, а ответную любовь детей он рассматривает как послушание и подчинение. *Рациональная любовь.* Педагоги с таким ликом считают, что взаимодействия с детьми должны быть педагогически целесообразными и строиться рационально.

Но рационально в гуманной педагогике – не всегда с любовью. Этот пример раскрыт в рассказе В. Распутина «Уроки французского». Молодая учительница, пытаясь помочь своему ученику в тяжелое послевоенное время, играет с ним в «чику» на деньги и каждый раз проигрывает намеренно, чтобы ребёнок имел возможность прокормить себя, так как от других завуалированных способов помощи он отказывается. Можно ли было в этой ситуации найти другое – рациональное решение? Настоящая любовь не может быть полностью рассудочной. Ш.А. Амонашвили в поиске ответа предлагает в своей книге задуматься над вопросом «Без сердца что поймем?»

Опекающая любовь. Для такой любви свойственно полное подчинение педагога сиюминутным интересам ребёнка. Опекающая любовь взращивает в ребёнке зависимость от других, неспособность к самостоятельности.

Попустительская любовь. Это лик любви свойственен педагогам – завоевателям детской любви, которые хотят нравиться детям. Яркий образец такого педагога – учитель словесности из повести Л. Пантелеева и Г. Белых «Республика ШКИД». Чтобы завоевать любовь детей, он разучивает с ними на уроках литературы городские песни в стиле шансон, считая, что высокие образцы литературы им не понятны. Попустительская любовь ведёт к развитию маргинальной личности.

Созидающая любовь. Любовь как понимание, как ответственность, как принятие. Педагогика любви основывается на событийной общности педагогов и воспитанников. Любовь к детям обнаруживается в гуманной деятельности самого учителя, в его гуманной педагогической позиции. Из любви к детям вырастает педагогический оптимизм педагога – вера в возможности ребёнка,

умение видеть в нем лучшее. Учитель, педагогические действия которого движимы любовью, всегда остается человеком, понимающим свое несовершенство и не пытающимся воспринимать и подавать себя как учителя-эталона».

Таким образом, в эссе педагога можно выявить аксиологическую компетентность, основанную на рефлексии «ликов» педагогической любви. Педагогическая деятельность этого учителя отличается осознанностью многомерности образовательного пространства и ценностным отношением к ребёнку как субъекту образования.

Также при анализе аксиологических дилемм образовательного пространства на педагогических мастерских мы обращались к следующим проблемам. Задача диалога, организованного в педколлективе на этой мастерской - раскрыть суть признаков гуманизации образования: аксиологическая направленность, двусторонний характер, целостность воспитательного процесса.

Вопросы для обсуждения и анализ позиций: (акцентируется внимание на гуманистическом подходе к воспитанию):

1) Magister dixit («педагог сказал») - таким был решающий довод в средневековых диспутах. В то время слово педагога было окончательным. На сколько это гуманистично для развития ребёнка?

2) В VII веке Ф. Аквинский называл женщину «изуродованным мужчиной», а Ш. Летурно писал, что «женщина была первым домашним животным человека». В XX веке мы наблюдаем другую крайность: общество стремится воспитать из девочки будущего специалиста больше, чем мать или жену. Гуманистично ли это?

3) Ф.Ницше писал, что считает «инфицированным» того, кто приписывает ценность не эгоистическому началу. «Если человек не эгоистичен, то он болен, он на пути к самоотрицанию... Нужно любым способом в процессе воспитания восстановить его эгоизм и, следовательно, вернуть его к жизни». Прав ли

философ? Гуманизм и индивидуализм в воспитании - это всегда антиподы? Какую позицию должен реализовать педагог?

4) Если образование эффективно потому, что реализуется системно, насколько эффективна система образования «Гитлер-югент»? Гуманистична ли она?

Таким образом, педагоги осмысляют несколько дилемм воспитательной деятельности в аспекте гуманистического подхода. Каждому из них важно сформировать собственное ценностное отношение к той или иной проблеме. Это возможно при сопоставлении с суждениями других педагогов. Так как ОТНОШЕНИЕ рождается как ПЕРЕЖИВАНИЕ, а не теоретическое усвоение.

Приведём в качестве примеров диалоги учителей на педагогических мастерских.

1. «Абсолютизация любого мнения это плохо. Тем более в средние века, когда учителем мог быть какой-нибудь инквизитор, где был догмат церкви, когда не было самого представления о гуманном обществе. У учителя должен быть авторитет, но он не должен навязывать своё мнение. Я раздосадован тем, что некоторых школах бездарные учителя играют роль диктаторов. Эти учителя приветствуют только один ход решения той или иной задачи, а при правильном её решении, но другим путём, считают не верным. Учитель ведь не диктатор, он - учитель, советчик, помощник, идейный отец. «Учитель» это слово возвышенное. Требовательность должна быть обязательно к дисциплине, к выполнению правил поведения, но нельзя требовать мыслить в одном направлении. Нельзя утверждать, что какой-либо герой в художественном произведении имеет определённую характеристику, ученик должен иметь собственное мнение. Учитель не должен блокировать или тормозить развитие инициативности, самостоятельности во взглядах школьника. Именно в этом искусство педагога. Мне в жизни повезло, у меня не было таких учителей-диктаторов, которые заламывали мне руки и заставляли думать и говорить так, как считают они. Необходимо создавать условия для развития человеческих способностей и, прежде всего для развития критичности ума, а там где есть попытки человека уйти за пределы дозволенного в области морального и

нравственного, конечно, его надо сдерживать. Во всём нужна мера. Перефразируя слова Парацельса: «Всё - яд и всё - лекарство».

2. «Я полагаю так, если общество даёт женщине какую либо возможность: экономическую, правовую, социальную - на здоровье пусть пользуется ей, заниматься только воспитанием детей она не обязана. Государство должно позволить женщине заниматься и тем и другим, то есть, и детей воспитывать, и развиваться в профессиональной деятельности. Нельзя говорить только о роли матери или специалиста, это абсурдно. Надо опять же найти середину в воспитании».

3. «С идеями Ницше я согласен потому, что даже среди братьев наших меньших главная стратегия вида, всё-таки, себя сохранить. Без этого всё будет бесплодно и абсурдно. Поэтому эгоистические начала лежат в основе сохранения индивидуума, а далее популяции и вида в целом. Если я о себе не позабочусь и не внесу вклад в репродуктивный аспект популяции, то не будет смысла в моём существовании. Поэтому, эгоизм в плане сохранения вида это обязательное условие. Общественные отношения строятся на базе индивидуализации бытия. А что касается идеи гуманизации, очеловечивания самого себя, то здесь в принципе эгоизм тоже должен присутствовать. Нельзя унижать ребёнка в процессе воспитания. Везде нужно держаться середины. Чрезмерная индивидуализация - плохо, чрезмерно выраженная личная забитость - тоже плохо. Поэтому должна быть, какая-то середина. А найти эту середину - задача педагога».

По итогам диалога педагогами был составлен коллаж педагогических позиций для ориентирования в поле вариантов педагогики. Таким образом, развивается педагогическая рефлексия и аксиологическая компетентность учителя.

В образовательном пространстве нашей школы мы постоянно создаем условия признания профессионализма и организуем ситуации успеха для педагогов. Это позволяет реализовать также условие открытости личного профессионального опыта педагога. Учителя перестают бояться критики

профессиональной деятельности, открыты к проблемному диалогу и готовы осуществлять трансфер личностно-ориентированных технологий образования в практику коллег по школе и по России в целом.

Отличной площадкой для открытия, изучения и распространения педагогического опыта каждый год для нас являются Международные Педагогические Чтения, организуемые по инициативе Международного центра гуманной педагогики и Лабораторией инновационной педагогики НИИ столичного образования Московского городского педагогического университета. Вот летопись этих событий:

1 Чтения (2002 г.) – "Гуманная педагогика и духовность образовательных пространств".

2 Чтения (2003 г.) – "Улыбка моя, где ты?"

3 Чтения (2004 г.) – "Почему не прожить нам жизнь Героями духа?"

4 Чтения (2005 г.) – "Без сердца что поймем?"

5 Чтения (2006 г.) – "Спешите, дети, будем учиться летать!"

6 Чтения (2007 г.) – "Истина Школы".

7 Чтения (2008 г.) – "В чаше Ребёнка сияет зародыш зерна Культуры".

8 Чтения (2009 г.) – "Истинное воспитание Ребёнка в воспитании самих себя".

9 Чтения (2010 г.) – "Чтобы дарить Ребёнку искорку знаний, учителю надо впитать море света".

Каждые Чтения рассматриваются как большой творческий урок, который даёт участникам импульс для дальнейших поисков и совершенствования. Чтения вдохновляют педагогов на подвиги во имя одухотворения образовательного мира.

Также практикуются открытые уроки педагогов в школе. Уроки анализируются коллегами, администрацией, представителями окружной и городской системы образования, также экспертами могут выступать дети и родители.

Главная задача профессиональных диалогов в организации последействия открытых уроков:

- перевод ценностей гуманной педагогики в рабочие цели учителя и в цели деятельности образовательного учреждения,

- разработка системы оценки качества процессуальных характеристик образовательного пространства, ориентированного на формирование ценностных ориентаций школьников.

Приведём в качестве иллюстрации рассказ педагога об организации сотрудничества и диалога с детьми на уроке. С.А.: «Рассматриваем лопнувшие почки, пробуем шершавую кору, касаясь ладонями дерева, слушаем жужжанье одинокой пчелы – музыку труда маленького существа… Стараемся не нарушать покоя природы. Гладим нежную зелень… Интересно, проснулась ли земля с первым теплом доброго солнечного луча? Ребята опускают ладошки на грунт: земля мягкая, рыхлая, влажная, ещё холодная. Много нужно тепла, труда и добра, чтобы пробудилась окончательно земля… Нарисуем землю после пробуждения и обменяемся мнениями. Володя И.: «Когда земля проснётся, всё вокруг станет ярким…». Катя Ш.: «Когда земля окончательно проснётся, всё быстро начнёт расти, появятся цветы, они нежные…» Дети рассматривают свои рисунки, сопоставляют с тем, что видели на прогулке, удивляются непохожести нарисованного. А чуть позже мы станем удивляться полотнам великих живописцев-пейзажистов…».

В этой организации образовательного пространства мы видим проявленность аксиологической компетентности педагога, образовательное пространство гуманизируется.

Ещё один пример. Учителя работают на мастерской по проектированию образовательных технологий. Происходит обсуждение блоков технологической карты «Целеполагание» и «Планируемые результаты». Разгорается спор между педагогами.

- Обучающие цели сформулировали, а с развивающими не получается.

- Возможно, развитие исследовательских способностей…

- Почему способностей, а не потребностей? Что потребности в изучении материала уже сформированы?

- Почему именно исследовательские способности, а не организационные, рефлексивные, коммуникативные?

- Потому что в этой теме есть история научных открытий и постановка познавательной проблемы, и описание экспериментов.

- Так, увидели связь между содержанием и целями урока…

Так в диалогах профессионалов развивается рефлексивная компетентность педагогов.

Коммуникативная компетентность педагога наряду с аксиологической компетентностью педагога расширяют духовные возможности образовательного пространства урока. Пример:

Учитель рассказывает о теории эволюции Ч. Дарвина. Но урок начинается необычно. Педагог читает письмо, которое написала жена Дарвина своему мужу, когда обнаружила его записи. Будучи женщиной набожной, она просто испугалась и написала мужу письмо с просьбой отказаться от публикации и не гневить Бога. Дарвин даёт согласие жене, что не будет публиковать работу, но сам тяжело заболевает. Это как же нужно любить свою жену! И жена, испугавшись за здоровье мужа, соглашается на публикацию…»

Таким образом, на основе коммуникативной и аксиологической педагогической компетенции для учеников научное открытие предстает как драма людей и идей – образовательное пространство насыщено гуманистическими смыслами.

На других педагогических мастерских педагоги с интересом осмысляли художественные произведения: «Первый учитель» Ч. Айтматова, «В трудном походе» и «Завтрашняя радость» Л.Кабо, «За бегущим днём» В. Тендрякова, «Мой класс» Ф.Вигдоровой, «Мои ученики и их родители» Н.Долининой, кинофильмы «Доживем до понедельника», «Аттестат зрелости», «Розыгрыш».

В данных произведениях представлены педагогические задачи. На основе поиска решения у педагогов развиваются профессионально-личностные компетенции.

Наблюдение за педагогическим поиском решений позволяет выявить пять уровней развития профессионально-педагогических умений.

Интуитивный уровень. Приступая к решению педагогической задачи педагоги не осознают её как задачу и действуют по интуиции, не умея объяснить, почему в данной ситуации поступят так, а не иначе, чего хотят достичь.

Репродуктивный уровень. В решении педагогической задачи не выходят за пределы строго регламентированных инструкций и правил, предпочитают работать по подсказке, установленным шаблонам.

Репродуктивно-творческий уровень. Педагоги удовлетворительно справляются с решением типовых задач, но в сложных ситуациях ориентируются с трудом.

Творческо-репродуктивный уровень. Педагоги владеют системой знаний и умений, однако в непрерывно меняющихся педагогических ситуациях оригинальных способов решения педагогических задач, как правило, не ищут. Недостаточно развита способность к прогнозированию.

Творческий уровень. Развита система профессионально-педагогических умений, позволяющая оптимально и индивидуально решать каждую педагогическую задачу, аксиологическую проблему образовательного пространства. Характерен поиск новых методик, средств, приемов, инструментария.

Ключевое значение для формирования профессионально-личностной компетентности педагога приобретает его опыт личного участия в диалоге смыслов образовательного пространства. Используемые в работе с педагогами педагогические задачи (аксиологические дилеммы) описывают сложную и неоднозначную в плане ценностей ситуацию, как правило - конфликт профессиональных и личностных ценностей (например, рассказ В. Распутина «Уроки французского», фильм об отношениях педагога со школьниками «Розыгрыш»).

Формирование профессионально-личностных компетенций педагога осуществлялось в соответствии со структурно-содержательной моделью педагогической компетентности, предложенной в рамках настоящего исследования. Основные блоки программы и методические процедуры обеспечивают:

- осознание необходимых ценностных оснований и предпосылок создания гуманно-личностного образовательного пространства;

- формирование ценностно-смысловой общности участников педагогического взаимодействия – педагогов, воспитанников, социальных партнеров;

- обеспечение педагогического общения на основе процедур герменевтического подхода; освоение педагогами процедур рефлексии образовательных ситуаций;

- обучение педагогов техникам проектирования ценностно-смыслового контекста педагогического взаимодействия.

Развитие особо значимых для реализации процедур проектирования гуманно-личностного образовательного пространства качеств педагога (способность к профессионально-личностной и ценностной рефлексии, психоэмоциональная сбалансированность, владение способами конструирования ситуаций смыслового характера, коммуникативная компетентность в ситуации открытого диалога) осуществлялось в группах профессионально-личностного роста.

Результативность процедуры отслеживалась с помощью качественного анализа написанных сочинений (по А.Ф. Закировой) и самооценки педагогов, а также с использованием психодиагностических методов (опросник осмысленности жизни Д.А. Леонтьева, методика оценки локус-контроля М. Роттера). В условиях системной работы у 76 % учителей были отмечены углубление профессионально-личностной рефлексии, возрастание когнитивной сложности восприятия педагогических ситуаций, становление многомерности педагогических смыслов, возросшая удовлетворенность профессиональной

деятельностью. Диагностические результаты представлены в следующем параграфе.

В ходе педагогических семинаров были выявлены особенности урока как формы организации гуманно-личностного образовательного пространства. Специфика такого урока состоит в том, что: 1) предметом освоения является не только знаниевая, но и ценностная составляющие содержания образования; 2) школьники используют качественно различные способы освоения культурного опыта на основе соответствующих формах сотрудничества; 3) педагог применяет процедуры смыслоактуализации, организует педагогическое взаимодействие в форме диалога смыслов, обеспечивает необходимые предпосылки гуманизации в педагогической ситуации; 4) результаты урока не могут быть однозначно и заранее запланированными, носят вероятностный характер. Результативность педагогической деятельности в построении гуманно-личностного пространства урока определяется по следующим позициям: а) продуктивный ценностно-смысловой контекст урока; б) оптимальное распределение ролей в учебном диалоге; в) полнота актуализации и развития смыслового опыта личности; г) задействование специальных форм понимания содержания образования, таких как актуализация личностного опыта, осознание личностной ценностно-смысловой позиции, образовательное проектирование.

Уникальной образовательной формой в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства стали Уроки духовности.

Педагогами разработаны исходные позиции такого урока.

1. Ориентация на индивидуальные интересы и личность ученика:

а) школьник постоянно должен ощущать, что с ним считаются, ценят его мнение, доверяют, советуются;

б) создание условий на уроке для обеспечения возможности высказать своё мнение, предложение, сделать свободный выбор позиции.

2. Ориентация на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский), опора на сензитивность (чувствительные компоненты) развития, вера в возможности

и перспективы каждого школьника:

а) важно развивать в каждом ребёнке уверенность в своих способностях преодолеть трудности в личном становлении;

б) мобилизация их стремления и упорства оправдать надежды учителя в их личностном росте;

в) дружеские и оптимистические отношения педагога к успехам и неуспехам школьника; выражение огорчений носит форму обнадёживающего сочувствия;

г) формальный результат нельзя отождествлять с внутренним миром развивающегося человека;

3. Сотрудничество со школьниками в процессе обучения:

а) развитие внимательности учащихся (приём Ш.А. Амонашвили «допущение ошибок»);

б) вопросы учащихся, на которые учитель ищет ответ;

в) рекомендации учащихся по поводу организации урока.

4. Быть этичным по отношению к школьнику, уважать и поддерживать его достоинство. Не маскировать аторитарность своей любовью к детям.

5. Установить отношения со школьниками на основе взаимного доверия:

а) обязательное выполнение обещанного;

б) искренность;

в) выдвижение перспектив на развитие.

6. Поднимать авторитет каждого школьника среди одноклассников и в семье:

а) благородные поступки должны получить общественную оценку;

б) каждый поступок рассматривается на фоне уже завоёванного авторитета;

в) утверждать авторитет каждого школьника.

6. Постоянно формировать и воспитывать взаимное уважение в детском коллективе. Учить этике общения:

а) обсуждение жизненных ситуаций;

б) умение слушать друг друга;

в) проявление толерантности.

7. Проявлять живой интерес к увлечениям, интересам и делам каждого школьника.

Исходя, из этих позиций гуманного урока, мы вывели основные положения урока духовности:

- Знание, полученное на уроке, становится «живым», развивающим, приобретает личностный смысл. Это знание принципиально не завершено. Важно, чтобы ребенок узнавал смысл полученного знания в других ситуациях, в реальной жизни.

- Организация урока обеспечивает учащемуся возможность высказывать своё мнение, давать советы, строить предположения, выбирать.

- Учитель постоянно проявляет веру в возможности и перспективы каждого учащегося. Искренне радуется каждому успеху учащегося, уважает его и поддерживать его достоинство. Поднимает авторитет учащегося среди товарищей и в семье.

- Учитель устанавливает отношения с учащимся на основе сотрудничества и взаимного доверия, учит детей этике делового и межличностного общения. Проявляет живой интерес к увлечениям, интересам и делам каждого учащегося, общению со сверстниками и родителями.

- Учащийся постоянно должен ощущать, что с ним считаются, ценят его мнение, доверяют, советуются.

- В своих неудачах учащийся имеет право на обнадёживающее сочувствие.

Таким образом, нами представлены несколько форм организации внутришкольной работы по развитию профессиональной компетентности педагогов в процессе проектирования гуманно-личностного образовательного пространства. Программа реализации формирующего эксперимента на основе гипотетически выделенных условий:

- анализа и разрешения аксиологических дилемм гуманно-личностного образовательного пространства;
- открытости личного опыта педагога (организации открытых педагогических мастерских, всероссийские и международные стажировки в школах-партнёрах);
- создания ситуации успеха и признания профессионализма (педагогических форумы, фестивали педмастерства);
- организации педагогической рефлексии профессионального опыта (портфолио педагога), представленной в приложении №2 диссертационного исследования.

Охарактеризуем эффективность реализации педагогических условий посредством программной деятельности на основе данных контрольного эксперимента по изучению уровней развития системы педагогических компетенций в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства и взаимосвязи выполнения педагогических функций в процессе проектирования гуманно-личностного образовательного пространства с факторами профессиональной компетентности.

§3.4. Сравнительный анализ результатов экспериментальной деятельности, выводы, рекомендации.

Целью контрольного диагностического исследования было:

- выявление уровня развития системы педагогических компетенций;
- определение системообразующей роли аксиологической компетентности в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства;
- выявление предпочитаемых педагогами форм развития системы педагогических компетенций;
- определение динамики выраженности желаний совершенствовать профессиональную компетентность до и после эксперимента;
- характеристика апробации экспериментальной программы на основе гипотетических условий;

- определение подтверждения (опровержения) гипотезы;
- разработка выводов и рекомендаций.

Важным фактором, определяющим мотивацию педагога к проектированию гуманно-личностного образовательного пространства является желание совершенствовать профессиональную компетентность. Сравнительный анализ данного показателя в динамике графически изображен на рисунке №6.

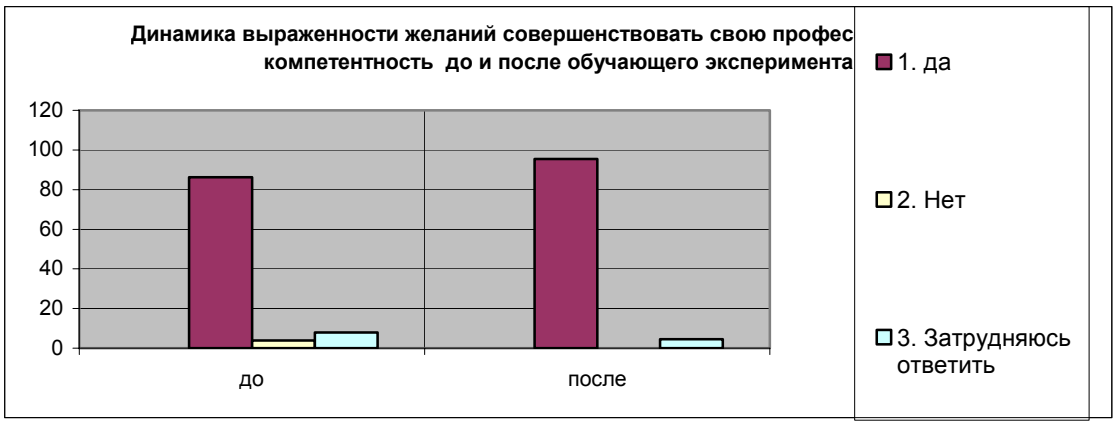


Рис.6. *Динамика выраженности желаний совершенствовать профессиональную компетентность до и после эксперимента.*

Анализируя полученные данные о приоритетных формах развития профессиональной компетентности, можно сделать вывод о том, что по окончании эксперимента, педагоги сохранили прежние привязанности. Как и до начала проведения эксперимента, приоритетной формой остаются практико-ориентированные семинары и самообразование. Однако, интересен и тот факт, что такая форма развития профессиональной компетентности, как участие в работе творческих групп на педагогических мастерских по разрешению аксиологических дилемм образовательного пространства поднялась с 5-го на 3– место, сместив, в свою очередь, такие формы, как: школа передового опыта и предметные методические объединения, которые сместились с 4-го на 5-е и с 3-го на 4-е место соответственно. Диаграмма рейтинговой оценки форм представлена на рисунке №7.

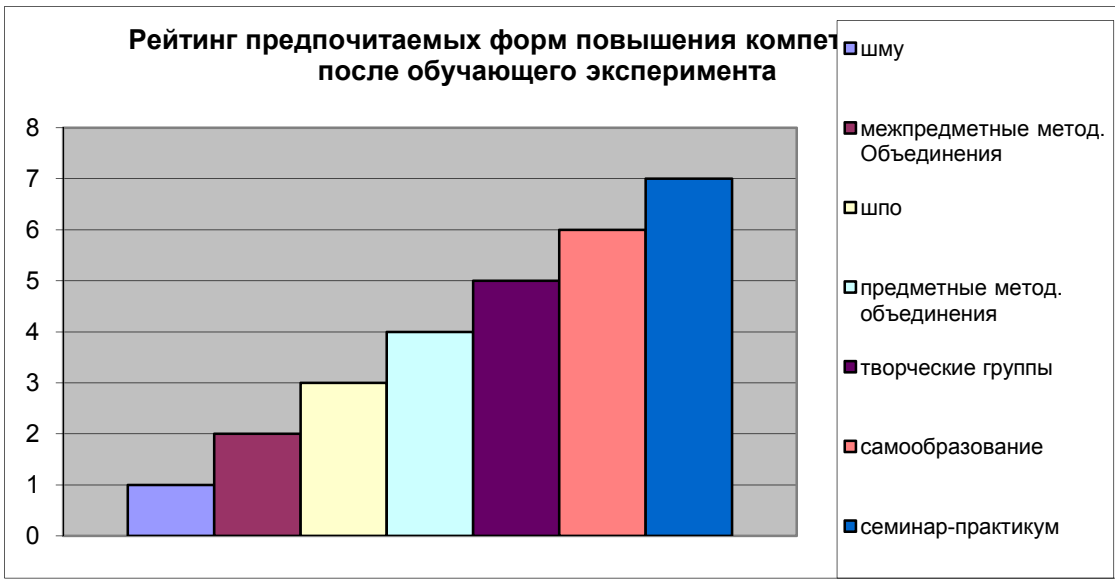


Рис.7. *Рейтинг предпочитаемых педагогами форм развития компетентности.*

Данное перемещение и приоритет выбора новой формы обучения свидетельствует о том, что в течение проведения формирующего эксперимента многие виды работ были организованы, непосредственно, через активное участие в творческих группах и группах «по интересам». Личностное включение в образовательный процесс гарантирует до 90 % усвоения материала, тогда как наблюдение со стороны обеспечивает только 10 % усвоения.

В данном случае, логично сделать вывод о том, что форма развития профессиональной компетентности педагогов через участие в творческих группах на педагогических мастерских по разрешению аксиологических дилемм, является наиболее продуктивной и эффективной при проектировании гуманно-личностного образовательного пространства, с точки зрения самих педагогов, что, в свою очередь, следует учитывать в дальнейшем при разработке программ, форм и методов организации развития профессиональной компетентности педагогов.

Практико-ориентированные семинары, как и до начала эксперимента, занимают лидирующую позицию и в рейтинге предпочитаемых форм находятся на первом месте. Данный факт наглядно свидетельствует о том, что учителя предпочитают не только получать теоретические знания,

но и самостоятельно выступать в роли участников образовательного пространства через презентацию личного педагогического опыта, посещение уроков коллег, мастер - классов, участие в «круглых столах», дискуссиях и ролевых играх, приобретая при этом практические навыки использования полученного теоретического материала.

Динамика развития показателей профессиональной компетентности представлена в таблице №5.

Таблица №5.

Сравнительная диагностика профессиональной подготовленности учителя к проектированию гуманно-личностного образовательного пространства до и после эксперимента.

"Диагностика профессиональной подготовленности учителя"		
	до	**после**
1. Педагогическая деятельность учителя		
1. ставит развивающие и воспитательные задачи …	8,14	8,5
2. владеет вариативной методикой…	7,76	7,68
3. стремится и умеет анализировать свой опыт	8,2	8,5
ИТОГО УРОВЕНЬ ПО педагогической деятельности	**8,03**	**8,23**
	до	**после**
2. Педагогическое общение учителя		
1. специально планирует ..	7,45	8,14
2. создает в классе ...	8,47	8,82
3. исходит из ценности …	8,49	9,27
ИТОГО УРОВЕНЬ ПО педагогическому общению	**8,14**	**8,74**
	до	**после**
3. Личность учителя		
1. имеет устойчивую пед…	8,47	8,91
2. имеет позитивную …	7,94	8,73
3. работает творчески …	7,76	8,73
ИТОГО УРОВЕНЬ ПО личности учителя	**8,06**	**8,79**
	до	**после**
4. Обученность и обучаемость школьника		
1. ставит задачи …	7,98	8,91
2. развивает у учеников …	8,02	8,27
3. стремится наметить ... …	7,1	7,45
ИТОГО УРОВЕНЬ ПО обученности и обучаемости	**7,7**	**8,21**
	до	**после**
5. Психологический аспект педагогической деятельности		
1. может поставить …	8,27	8,45
2. откровенно и искренне …	8,43	8,95
3. динамичен и гибок ... …	8	8,45
ИТОГО УРОВЕНЬ ПО психологическому аспекту	**8,24**	**8,62**
	до	**после**
ИТОГО УРОВЕНЬ профессиональной компетентности	**120,51**	**127,8**

Проведение данного диагностирования на констатирующем и заключительном этапах формирующего эксперимента позволило определить динамику роста различных аспектов педагогической деятельности. Опираясь на данные, представленные в таблице № 14, можно говорить о повышении уровня профессиональной компетентности и всех ее составляющих у педагогов, принявших участие в эксперименте. Результаты, представленные на диаграммах (см. рисунки №№ 8, 9, 10,11,12) наглядно демонстрируют динамику повышения показателей по каждой из составляющих системы педагогических компетенций. Количественные показатели свидетельствуют о повышении компетенций педагогов в постановке развивающих и воспитательных задач наряду с обучающими задачами, и умении анализировать собственный опыт.

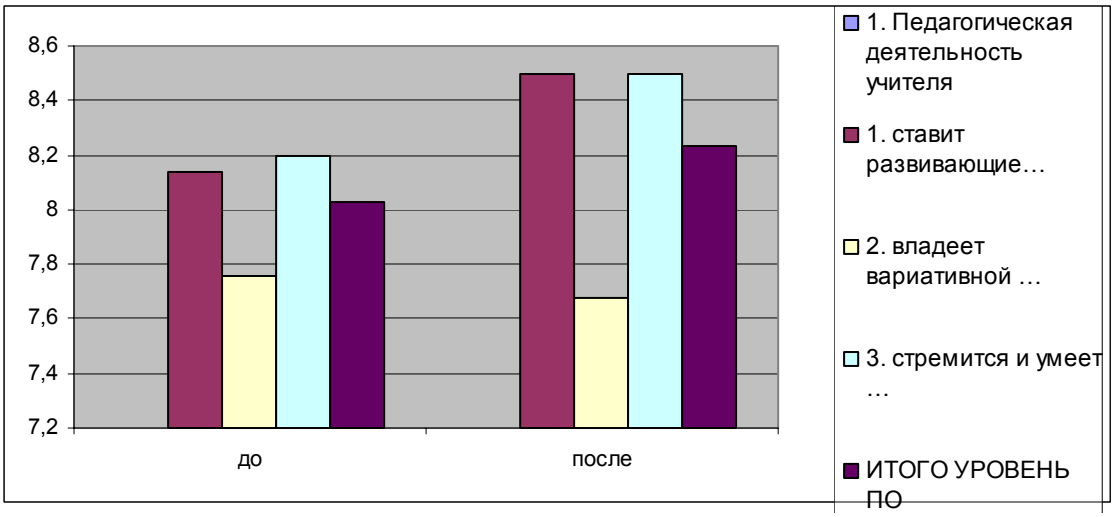


Рис.8. *Динамика повышения методической компетентности учителей.*

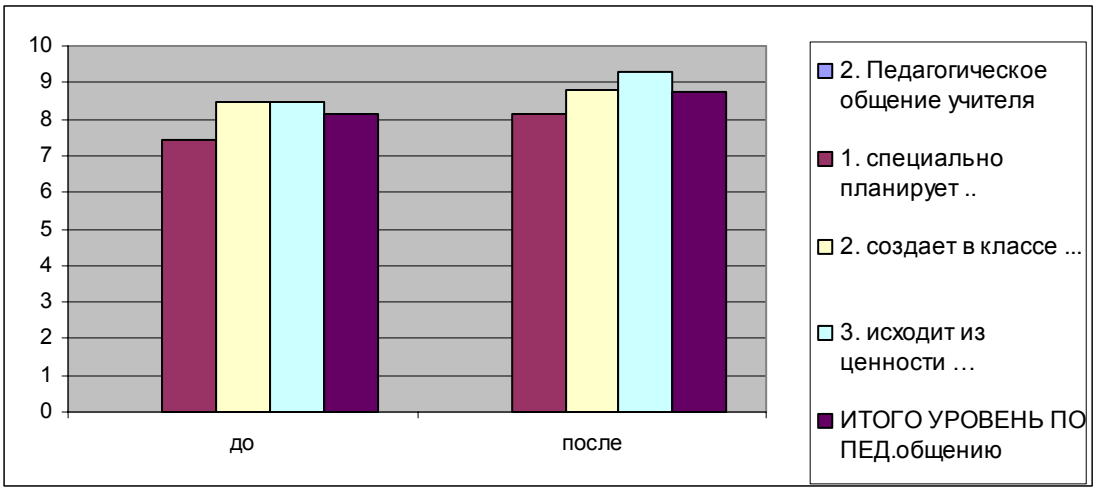


Рис. 9. *Динамика повышения коммуникативной компетентности учителей.*

Коммуникативная компетентность педагогов в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства представленная умениями педагогов планировать коммуникативные задачи, создавать в классе обстановку доверия, психологической безопасности, когда дети открыты для общения и развития. Как свидетельствуют данные, представленные на диаграмме рисунка 9, за время участия в формирующем эксперименте уровень данной составляющей профессиональной компетентности повысился, как общий уровень педагогического общения, так и умение педагога исходить из ценности личности каждого ученика, уважать его достоинство, и ориентироваться на поддержку учащихся. Показатель по данному параметру повысился с 8,14 до 8,74 баллов (см. таблицу №5 и рисунок №9).

Обобщая результаты проведенного эксперимента, и суммируя полученные показатели, при проведении повторного диагностирования уровня профессиональной компетентности педагогов, на контрольном этапе эксперимента, можно говорить о повышении уровня профессиональной компетентности с 120,51 баллов до 127,77 баллов (рисунок №10).

Повышение профессиональной компетентности педагогов отразилось и на самооценке уровня развития и саморазвития педагогов. За время участия в эксперименте количество респондентов со «сложившимся,

активным развитием» увеличилось на 3 %, тогда как, группа педагогов с не сложившимся саморазвитием уменьшилась на 3 % соответственно.

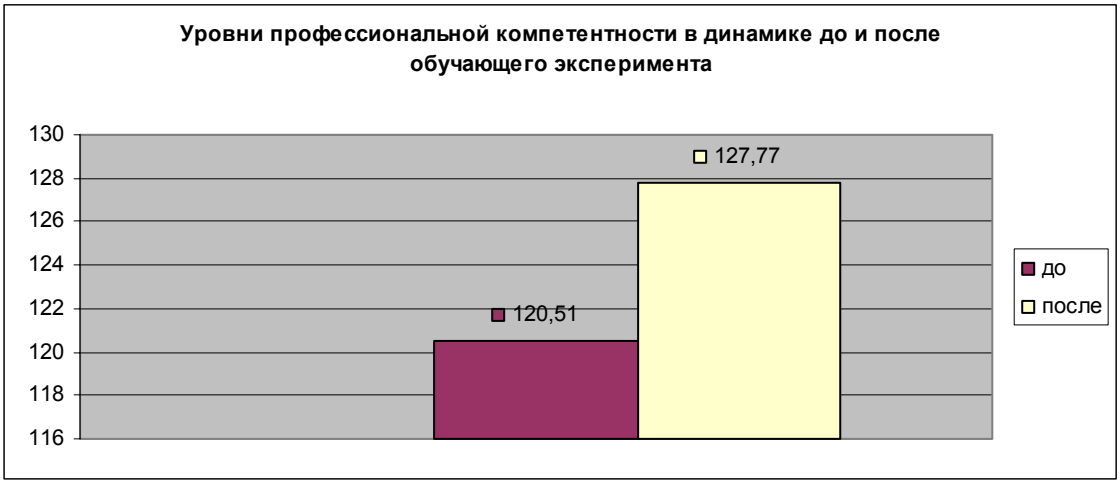


Рис. 10. *Уровни профессиональной компетентности педагогов в динамике до и после эксперимента.*

Данные свидетельствуют о том, что программа смогла создать условия, при которых педагоги повысили свою профессиональную компетентность и нашли для себя оптимальные способы и формы ее развития в процессе проектирования гуманно-личностного образовательного пространства.

Сопоставление данных о самооценке уровня и степени развития системы педагогических компетенций до и после эксперимента представлены в виде диаграмм на рисунках №11 и №12.

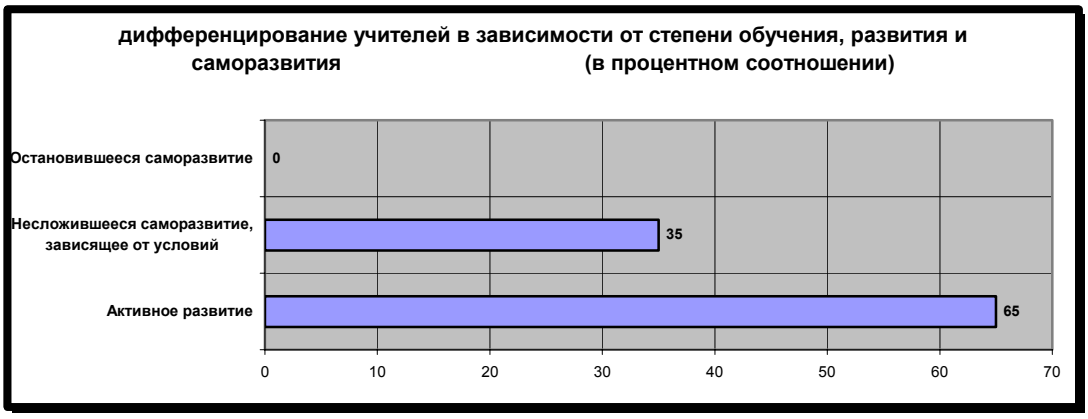


Рис.11. *Самооценка развития уровня компетенций до эксперимента.*

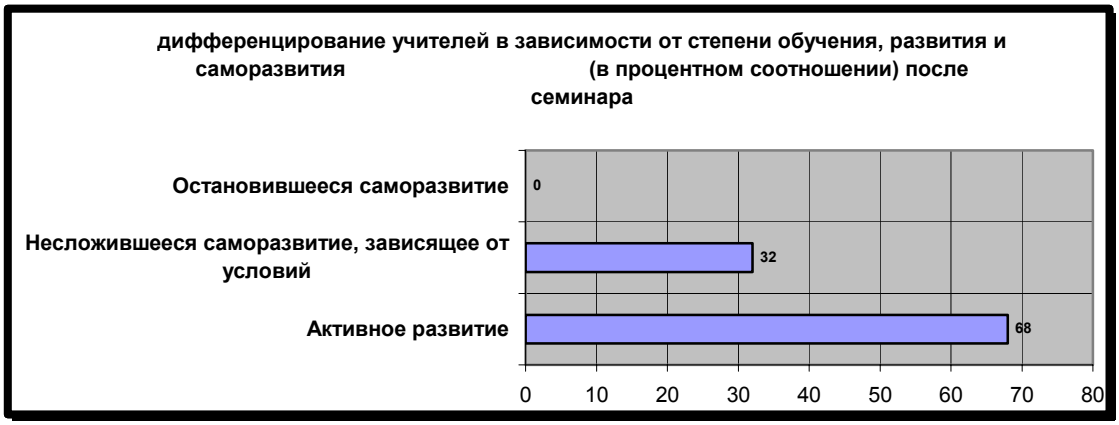


Рис. 12. *Самооценка развития уровня компетенций после обучающего эксперимента.*

Способность и потребность к развитию, как правило, определяется рядом факторов, препятствующих и стимулирующих данное развитие.

До начала эксперимента, с помощью методики Е.И. Рогова, «Барьеры педагогической деятельности», мы определили факторы, препятствующие развитию, в качестве которых по значимости выступали: недостаток времени, состояние здоровья, отсутствие поддержки со стороны руководителя и т.д. Результаты, полученные после экспериментальной работы, свидетельствуют о том, что произошла некоторая смена позиций. «Недостаток времени» по-прежнему занимает лидирующую позицию, а такой показатель как «состояние здоровья» перешел со 2-ой на 5-ую позицию. В то время как «собственная инерция» переместилась с 5-го на 4-ое место, а на второе по значимости место, преподавателями профильных гуманитарных классов был поставлен такой препятствующий развитию фактор, как «ограниченные ресурсы». Для большей наглядности полученные результаты были оформлены в виде диаграммы и представлены на рисунке №13.

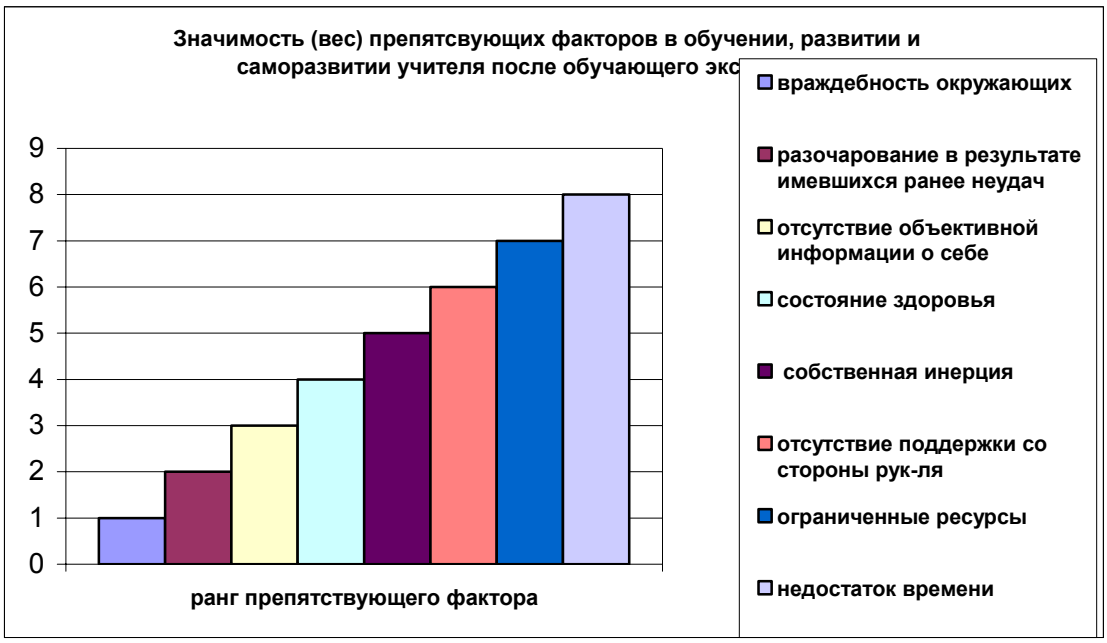


Рис. 13. *Рейтинговая оценка факторов, препятствующих развитию после эксперимента.*

Интерпретируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что педагоги стали более осознанно подходить к вопросу в определении препятствующих развитию компетенций факторов в создании гуманно-личностного образовательного пространства. Выход на лидирующие позиции таких факторов, как «ограниченные ресурсы» и «собственная инерция» свидетельствует о рефлексии педагогами своей деятельности и профессиональной компетентности. Участвуя в педагогических мастерских, многие педагоги открыли для себя определенные ресурсы, которыми можно воспользоваться, но о существовании которых, они не подозревали. Состояние собственного здоровья уступает место желанию и потребности развиваться, открывать для себя новые возможности и ресурсы, так как именно их отсутствие в профессиональной практике мешает педагогам учиться новым технологиям, формам и методам работы по проектированию гуманно-личностного образовательного пространства.

Для оказания помощи педагогам и создания дополнительных условий, способствующих повышению профессиональной компетентности, необходимо изучить мнение педагогов о факторах и условиях

стимулирующих их профессиональный рост. Участие в эксперименте по проектированию гуманно-личностного образовательного пространства несколько изменило взгляд его участников на определение значимости стимулирующих их развитие факторов. Регулярное участие в педагогических мастерских, практико-ориентированных семинарах и в работе творческих групп способствовало тому, что все респонденты отдали предпочтение такому стимулирующему фактору, как «взаимобучение на педагогических мастерских», переместив «интерес к работе» с первого на второе рейтинговое место. Такие показатели как, «новизна деятельности» и «занятие самообразованием» приобрели за время участия в эксперименте больший вес и значимость. Произошедшие изменения свидетельствуют о правильности и эффективности, выбранных программой направлений и подтверждают успешность реализации педагогических условий для развития профессиональной компетентности педагогов в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства. Перемещение таких факторов, как «занятие самообразованием» и «новизна деятельности» на лидирующие позиции, подтверждает тот факт, что, цель эксперимента достигнута, именно через процесс самообразования и ощущение новизны деятельности, стремление узнать и использовать в работе новые гуманно-личностные формы и технологии, лежит путь развития профессиональной компетентности педагогов. Результаты рейтинговой значимости стимулирующих факторов, полученные по окончании эксперимента, сведены в виде диаграммы и представлены на рисунке №14.

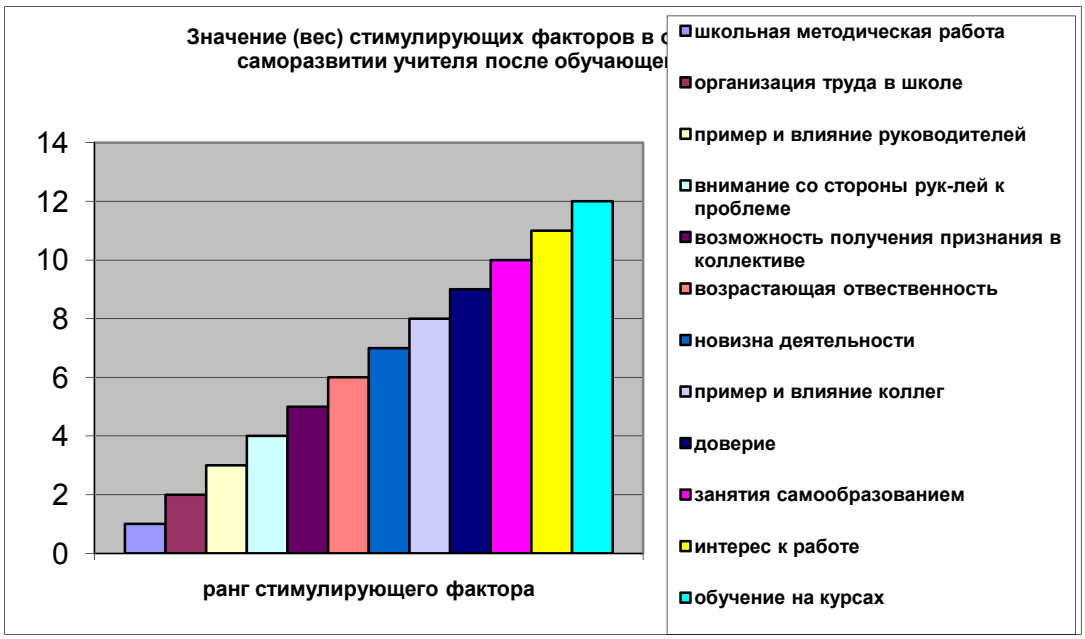


Рис.14. *Рейтинговая значимость факторов, стимулирующих развитие компетентности педагогов.*

Высокий уровень коммуникативной компетентности является, о чем говорилось выше, неотъемлемой частью системы педагогических компетенций. Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, свидетельствовали о достаточно высоком уровне коммуникативной компетентности респондентов, среди которых не было выявлено некоммуникабельных и замкнутых педагогов, а процент «болезненной коммуникабельности» составлял 3 % (см. рис).

Диагностирование, проведенное в группе педагогов на контрольном этапе эксперимента, свидетельствует о заметном снижении уровня «болезненной коммуникабельности» (с 7% до 0%). В свою очередь, следует отметить повышение уровня «гуманно общителен» и «нормальная коммуникабельность» (с 44% до 53% и 18% до 24% соответственно). Приведенные данные свидетельствуют о грамотном отборе дидактических средств и эффективности тематики тренингов коммуникативной компетентности на этапе конструирования гуманно-личностного образовательного пространства.

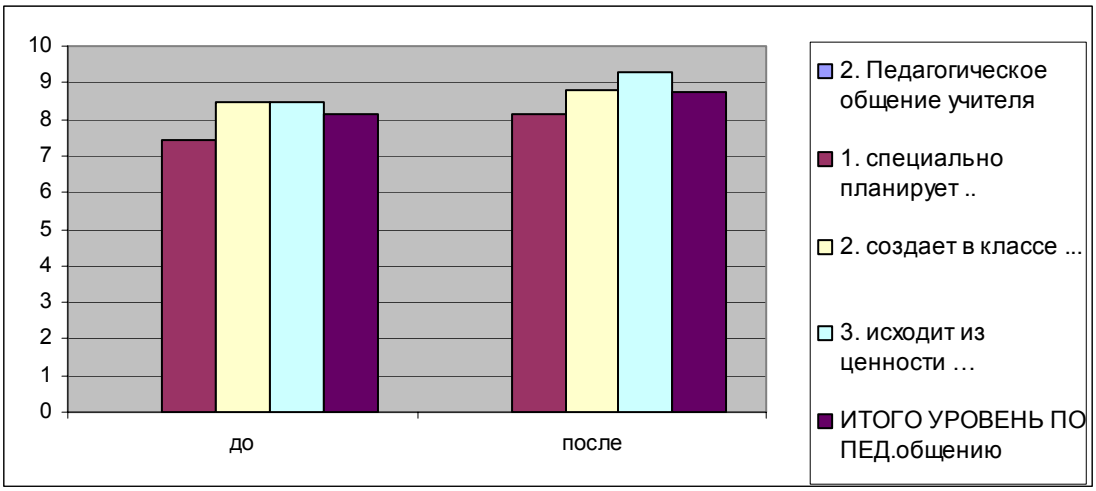


Рис. 15. *Динамика повышения коммуникативной и аксиологической компетентности учителей.*

Анализ развития методической компетентности педагогов свидетельствуют о повышении компетенций педагогов в постановке развивающих и воспитательных задач наряду с обучающими задачами, и умении анализировать собственный опыт.

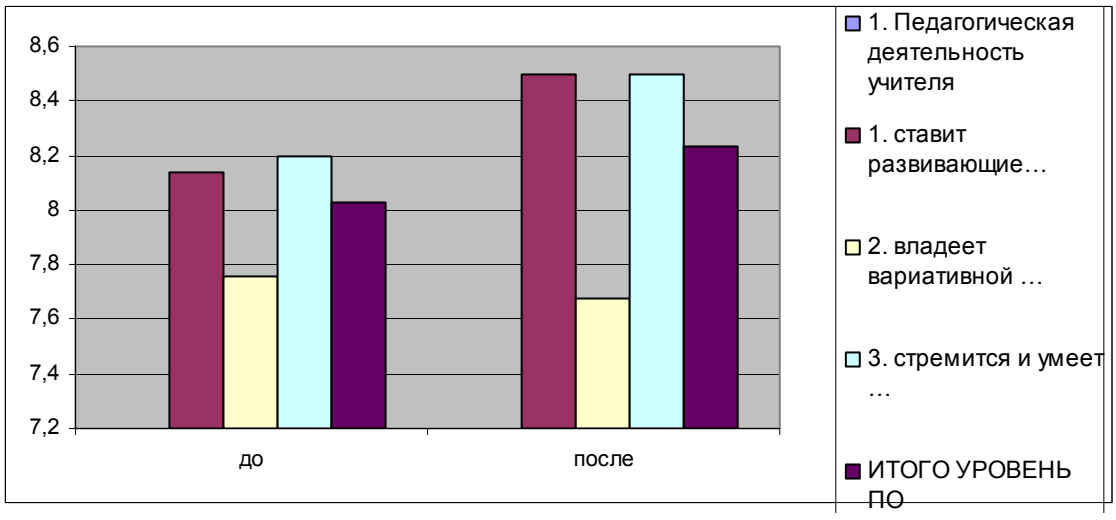
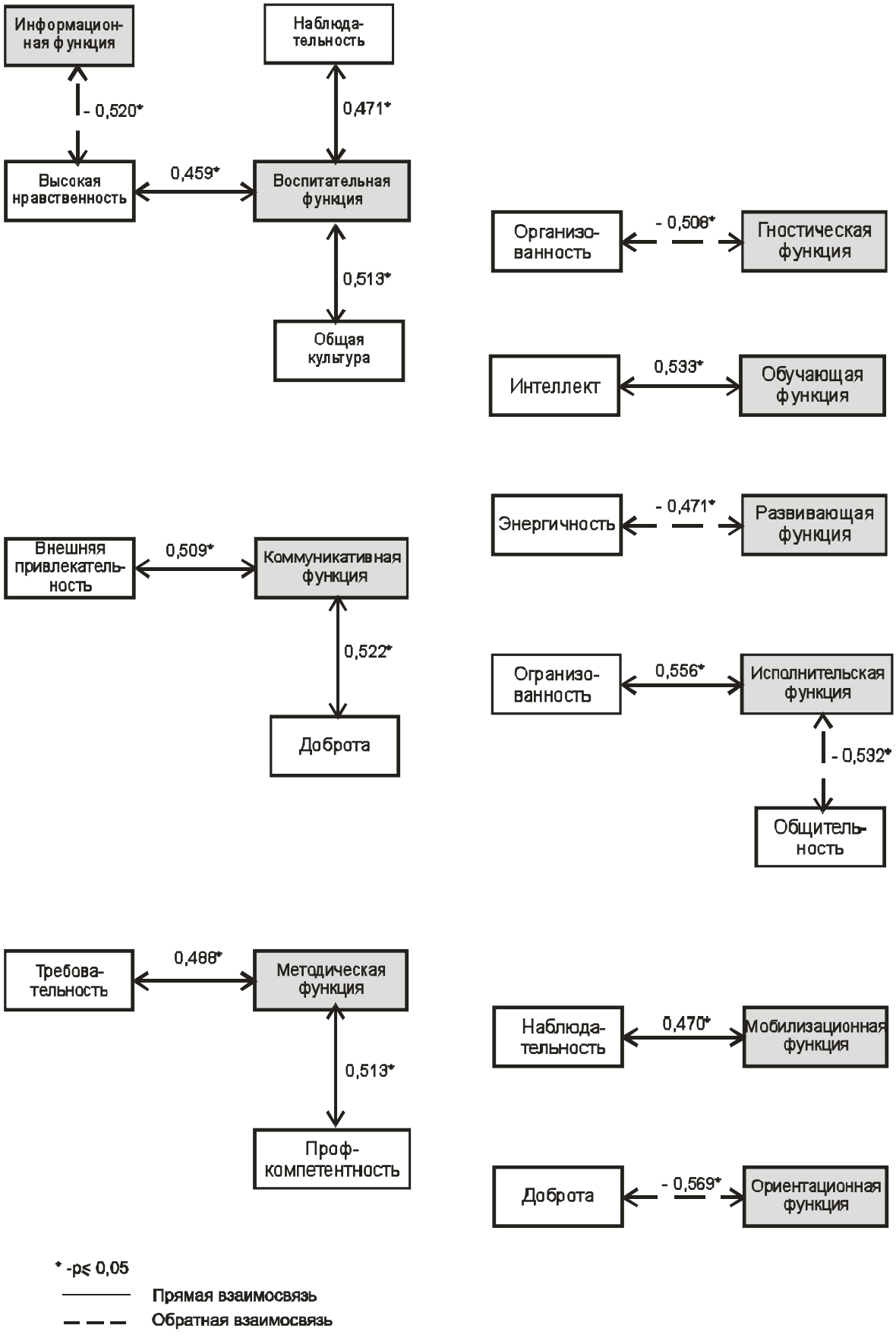


Рис.16. *Динамика повышения методической компетентности педагогов*

Анализ эффективности реализации педагогических функций и профессионально-значимых качеств в зависимости от уровня развития педагогической компетентности выявил следующие корреляционные связи (см. рис. №17).

Рис.17.


Информацион-ная функция
Наблюда-тельность
- 0,520*
0,471*
Высокая нравственность
0,459*
Воспитательная функция
0,513*
Общая культура
Организо-ванность
- 0,508*
Гностическая функция
Интеллект
0,533*
Обучающая функция
Энергичность
- 0,471*
Развивающая функция
Внешняя привлекатель-ность
0,509*
Коммуникативная функция
0,522*
Доброта
Огранизо-ванность
0,556*
Исполнительская функция
- 0,532*
Общитель-ность
Требова-тельность
0,488*
Методическая функция
0,513*
Проф-компетентность
Наблюда-тельность
0,470*
Мобилизационная функция
Доброта
- 0,569*
Ориентационная функция
* -p≤ 0,05
Прямая взаимосвязь
Обратная взаимосвязь

Факторные нагрузки особенностей развития профессиональной компетентности педагогов в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства выявились следующие.

Таблица №6.

Таблица факторных нагрузок особенностей развития профессиональной компетентности педагогов

	умение творчески применять педагогические идеи в соответствии с личностными особенностями учащихся в процессе педагогической деятельности	**умение выстраивать отношения сотрудничества с учащимися в процессе педагогической деятельности**	**умение творчески реализовать педагогические технологии в образовательном пространстве**	**стремление к воспитанию, к развитию личности учащегося в процессе педагогической деятельности**	**умение придерживаться аксиологической позиции в процессе педагогической деятельности**
внешняя привлекательность	-0,11	-0,21	0,58	0,22	0,31
высокая нравственность	0,41	-0,13	-0,15	0,55	0,42
высокий интеллект	-0,10	0,53	0,05	0,10	-0,19
доброта	-0,25	-0,07	0,48	0,77	-0,08
наблюдательность	-0,16	0,41	-0,52	0,30	0,10
общая культура	-0,46	0,08	-0,15	0,24	0,30
общительность	-0,22	-0,34	0,54	-0,18	-0,04
пластичность поведения	0,19	-0,26	-0,25	-0,05	0,25
организованность	0,04	0,66	-0,23	0,37	-0,25
профессиональные знания	0,62	0,07	-0,20	-0,11	-0,20
сильная воля	-0,25	0,28	0,02	-0,29	0,40
стремление к творчеству	-0,06	-0,51	0,53	0,20	-0,02
требовательность	0,35	0,20	0,14	-0,28	-0,34
эмоциональность	0,18	-0,35	0,46	-0,35	-0,10
энергичность	-0,40	0,26	0,15	-0,59	-0,11

воспитательная функция	-0,01	-0,11	-0,25	0,62	0,21
гностическая функция	-0,31	-0,53	-0,41	-0,38	0,19
информационная функция	-0,07	0,30	0,45	-0,01	-0,13
информационная функция	0,29	0,38	-0,30	0,28	-0,55
исследовательская функция	-0,38	0,21	0,65	0,05	0,10
коммуникативная функция	-0,30	-0,41	0,37	0,16	-0,11
конструктивная функция	-0,45	0,03	0,32	-0,07	0,33
методическая функция	0,31	-0,05	0,18	0,21	-0,56
мобилизационная функция	-0,10	0,26	-0,41	-0,26	-0,26
обучающая функция	0,17	0,73	0,37	0,00	0,06
организационная функция	-0,37	0,26	-0,28	0,02	-0,49
рефлексивная функция	0,19	0,48	-0,09	-0,40	0,64
аксиологическая функция	0,44	0,36	0,12	-0,04	0,59
развивающая функция	0,03	-0,30	0,24	0,54	0,18
самосовершенствование	-0,02	-0,21	0,12	0,43	-0,32
умение анализировать свой педагогический опыт	0,22	-0,21	-0,17	-0,29	0,34
умение планировать коммуникативную деятельность	0,62	-0,23	0,35	-0,22	-0,22
умение создавать комфортную обстановку	0,39	0,82	0,22	0,16	0,18
умение учитывать личностные особенности ученика	0,78	-0,15	0,32	-0,14	0,06
устойчивая педагогическая направленность	0,63	-0,21	0,21	-0,25	-0,27
умение формировать позитивную "Я-концепцию"	0,37	0,69	0,41	0,19	0,10
умение работать творчески	0,78	-0,17	0,18	-0,16	0,05
умение понимать и учитывать позицию ученика	0,44	0,55	0,26	0,08	0,31
умение выстраивать доверительные отношения с учениками	0,54	-0,40	-0,30	0,33	0,25
умение выстраивать отношения эффективного взаимодействия	0,33	-0,45	-0,38	0,27	0,32
индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения	0, 48	-0,18	-0,06	0,115	-0,41

Результаты соотношения представлены в матрице данных. Сводные данные по уровневому анализу выше названных показателей представлены в таблице №7.

Таблица №7.

Матрица данных.

1	13	12	2	10	11	4	5	15	9	1	14	3	8	6	7	8	1	9	13	10	2	12	7	11	3	4	14	15	5	6
2	15	2	1	8	14	5	9	6	13	3	12	4	11	7	10	9	3	10	13	4	5	11	6	15	7	12	8	14	2	1
3	15	10	2	11	14	1	6	7	9	8	12	3	13	4	5	11	1	9	15	5	2	6	13	8	3	7	10	14	12	4
4	11	15	14	10	12	9	8	7	13	1	6	2	5	4	3	12	1	2	14	3	4	5	6	13	7	8	9	15	10	11
5	14	6	3	5	8	7	10	9	4	1	11	2	12	13	15	2	1	5	10	9	8	11	7	13	6	12	14	15	3	4
7	14	3	2	12	4	6	10	11	1	5	15	13	7	9	8	3	4	14	10	11	5	12	13	1	7	6	8	15	2	9
8	15	4	14	7	8	1	12	5	6	2	11	3	10	9	13	3	4	11	7	14	3	13	6	10	8	1	15	12	9	2
9	11	5	12	6	13	4	3	14	10	7	9	1	8	2	15	2	3	12	15	4	5	6	7	14	8	9	13	10	1	11
14	15	5	2	14	10	3	13	6	4	1	8	7	9	12	11	2	1	9	15	10	14	5	6	12	3	13	7	8	4	11
15	15	4	9	11	14	5	10	7	3	1	13	2	6	12	8	2	10	12	11	3	4	14	1	7	5	6	13	15	8	9
16	12	2	6	7	8	1	9	10	11	3	13	4	14	5	15	1	8	9	15	10	3	11	12	13	4	14	5	7	2	6
18	7	2	12	5	13	10	11	8	9	1	14	4	3	6	13	5	7	3	14	7	1	10	8	9	4	11	12	6	2	13
28	15	8	2	7	12	9	10	11	4	1	13	5	6	3	14	9	10	5	3	11	8	13	2	12	4	7	14	15	6	1
30	15	8	2	7	12	9	10	11	4	1	13	5	6	3	14	9	10	5	3	11	7	13	2	14	4	8	15	12	6	1
6	11	5	1	1	7	2	9	10	3	4	12	1	6	8	7	1	13	7	12	2	6	5	4	11	1	9	10	8	2	3
12	15	3	4	14	8	5	13	12	2	1	6	11	7	9	10	8	7	9	5	6	10	15	11	12	1	4	2	3	13	14
10	12	13	1	4	11	2	3	14	5	6	8	7	12	9	10	8	9	1	14	2	3	10	11	12	4	5	13	15	6	7
11	15	14	1	6	5	2	13	12	3	4	11	10	7	8	9	4	9	3	3	5	6	7	5	2	4	1	10	15	8	11
13	15	12	6	13	7	2	9	10	14	1	11	4	3	5	8	1	2	14	15	11	12	13	3	4	5	6	10	9	7	8
17	15	12	2	14	11	10	8	9	3	1	13	5	4	6	7	15	12	2	14	11	10	8	9	3	1	13	5	4	6	7

Таким образом, обобщая результаты проведенного эксперимента, можно говорить о положительной динамике в изменениях уровней всех составляющих профессиональной компетентности педагогов, что подтверждает результативность действия программы и эффективность гипотетически сформулированных педагогических условий.

Кроме этого у педагогов развивается желание совершенствовать свою компетентность и в дальнейшем, о чем свидетельствуют графические данные на рисунке №18.

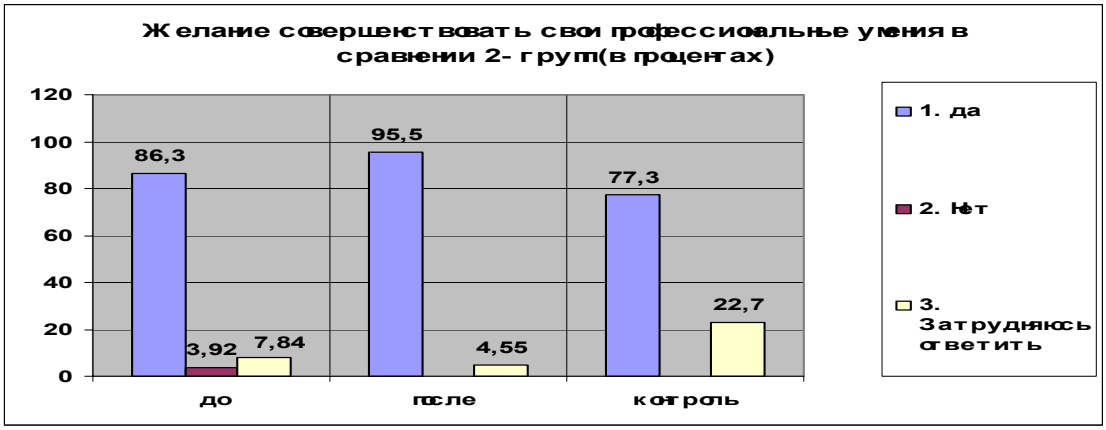


Рис. 18. *Динамика желания совершенствовать педагогическую компетентность.*

Программа развития системы педагогических компетенций в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства будет пролонгирована с учетом пополнения в коллективе и скорректирована в соответствии с запросами педагогов и результатами диагностики следующих периодов со-бытийного существования образовательного пространства школы.

Проведенный эксперимент свидетельствует о том, что динамика формирования профессиональной компетентности учителя определяется личностной («хочу» и «имею для этого способности»), теоретической («знаю») и операционально-деятельностной (технологической) («умею» и «делаю») готовностью к проектированию гуманно-личностного образовательного пространства и её результативностью.

Таблица 7.

Динамика формирования профессиональной компетентности учителя (ПКУ) в образовательном процессе вуза (в баллах)

Выборка	ЭГ				КГ			
Этап	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
Показатели	П*	ОП**	П	ОП	П	ОП	П	ОП
Средний балл	4,9	4,8	8,2	8,6	4,6	4,2	6,2	6,4
Динамика	3,3 (3,8)				1,6 (2,2)			

* - показатель сформированности ПКУ

** - объективный показатель сформированности ПКУ

Проведенное исследование и полученные экспериментальным путем данные подтверждают эффективность разработанной модели реализации педагогических условий формирования профессиональной компетентности учителя и технологии поэтапного формирования изучаемого личностного образования в образовательном процессе вуза и подтверждают гипотезу, выдвинутую в начале работы.

Приняв суждение о подтверждении гипотезы, переходим к формулировке выводов.

Выводы и рекомендации по реализации экспериментальной программы.

1. С целью выявления уровней сформированности всех составляющих профессиональной компетентности педагогов была проведена диагностика с помощью комплекса следующих методик: изучения общего уровня удовлетворенности профессиональной подготовкой и общей самооценки, гуманистической направленности личности и мотивов ее профессиональной деятельности, определения факторов, как стимулирующих, так и препятствующих процессу развития профессиональной компетентности.

2. Данные корреляционного и факторного анализа позволяют говорить о взаимосвязи определенных педагогических функций и профессионально-личностными особенностями педагогов.

3. Эффективность экспериментальной программы развития профессиональной компетентности педагогов доказана с помощью проведения серии педагогических мастерских по разрешению аксиологических дилемм образовательного пространства и подтверждается следующими результатами:

- у педагогов наблюдается позитивная динамика повышения компетентности и развития профессионально – значимых личностных качеств и индивидуальных свойств (самооценка, мотивация, желание самосовершенствоваться);

- реализация программы эксперимента позволяют утверждать, что гипотетически выдвинутые педагогические условия способствуют повышению профессиональной компетентности педагогов, как в целом, так и всех ее составляющих.

Заключение.

Стремительный научно-технический прогресс, ускорение темпов общественных преобразований определяют необходимость совершенствования и интенсификации различных сфер профессиональной деятельности человека и, прежде всего, развития профессиональных компетенций педагога.

В исследовании рассмотрены профессионально важные качества личности педагога под углом зрения двух современных парадигм обучения, широко обсуждаемых в научно-педагогической литературе и педагогической практике - парадигмы применения образовательных технологий, обеспечивающих гарантированный результат обучения, и парадигмы гуманистического взаимодействия педагога с учащимися, стимулирующего открытость, незаданность, неисчерпаемость развития. Приоритетной сегодня является гуманистическая парадигма. Вместе с тем специфика технологичного обучения состоит в направленности на конкретный результат, что определяет необходимость развития у педагога ряда качеств личности, профессионально важных и для гуманистического подхода. Качества личности педагога, востребованные при гуманистическом и технологическом подходе, определяются спецификой педагогических задач и опосредуются приемами педагогической деятельности при проектировании гуманно-личностного образовательного пространства.

В исследовании установлено, что проблема проявленности системы компетенций педагога на разных этапах создания гуманно-личностного образовательного пространства, факторы развития системы педагогических компетенций в условиях аксиологических дилемм гуманно-личностного образовательного пространства не изучены. На основе выявленных противоречий между: ориентацией современного образования на гуманно-личностные основы и педагогическими затруднениями в разрешении аксиологических дилемм гуманно-личностного образовательного пространства;

потребностью в педагогических кадрах, способных решать задачи, стоящие перед современным образованием, и недостаточной разработанностью внутришкольных программ повышения профессиональной компетентности педагогов; разработана экспериментальная программа изучения и развития системы педагогических компетенций учителя.

Получены эмпирические данные, свидетельствующие о том, что педагоги различаются по степени дифференцированности своих представлений о связи разных педагогических задач и профессионально важных качеств личности, а также по индивидуальным предпочтениям и интересу к разным видам педагогических задач в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства.

Основные выводы и результаты исследования заключаются в следующем.

1. На основе анализа трудов А.В. Хуторского, В.В. Серикова, В.А. Сластёнина, С.Г. Вершловского, В.И. Гинецинского, В.И. Загвязинского и др. определено, что профессиональная компетентность педагога гуманистической направленности представляет собой трехуровневое образование в системе компетенций (асиологической, методической, коммуникативной), при системообразующей роли аксиологической компетенции.

2. В ходе осуществления эксперимента с 2004 по 2010 гг. выявлено, что педагогическая компетентность в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства проявляется в системообразующих *компетенциях* на соответствующих *этапах* проектирования: аксиологическая – этап моделирования, коммуникативная - конструирования, методическая - программирования.

3. Установлено на основе сравнительного анализа диагностических данных и статистической обработки результатов, что модель развития профессиональной компетентности педагога в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства состоит из этапов: диагностики, организации педагогической программы, основанной на разрешении

аксиологических дилемм образовательного пространства, анализа и оценки педагогической деятельности и включает условия: анализа и разрешения аксиологических дилемм в педагогической деятельности, открытости личного опыта педагога (организации открытых педагогических мастерских, всероссийские и международные стажировки в школах-партнёрах), создания ситуации успеха и признания профессионализма (педагогические форумы, фестивали педмастерства), организации педагогической рефлексии профессионального опыта (портфолио педагога).

4. Выявлено, что при проектировании гуманно-личностного пространства педагоги встречаются с рядом затруднений, основанных на недостатке компетенций в разрешении складывающихся противоречий, обусловливающих дихотомию (двойственность) профессиональной деятельности. Определена типология дилемм образовательного пространства, включающая проблемы, возникающие на противоречиях: «индивидуальное – коллективное», «технологичное – вариативное», «целезаданное – вероятностное», «внешнеоценочное – субъективнорефлексивное». На основе данной типологии разработаны педагогические задачи, используемые при организации педагогических мастерских по развитию системы профессиональных компетенций.

5. В ходе опытно-экспериментальной работы с педагогами выявлено, что при проектировании гуманно-личностного образовательного пространства педагогические компетенции проявляются на уровнях: интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный, творческий. Чем выше уровень развития педагогической компетентности, тем оптимальнее решаются педагогом аксиологические дилеммы образовательного пространства с целью его гуманизации.

На основе сравнительно-сопоставительного анализа всех полученных выводов и диагностируемых результатов установлено, что гипотеза исследования: педагогическая компетентность в создании гуманно-личностного образовательного пространства:

- проявляется в системообразующих компетенциях (аксиологических, методических, коммуникативных) в зависимости от этапа создания гуманно-личностного образовательного пространства;
- развивается при реализации программы повышения профессиональной компетентности, основанной на условиях:

- анализа и разрешения аксиологических дилемм гуманно-личностного образовательного пространства,
- открытости личного опыта педагога (организации открытых педагогических мастерских, всероссийские и международные стажировки в школах-партнёрах),
- создания ситуации успеха и признания профессионализма (педагогических форумы, фестивали педмастерства),
- организации педагогической рефлексии профессионального опыта (портфолио педагога);

подтвердилась. А цель исследования: выявить и научно обосновать процессуальные характеристики системы педагогических компетенций на разных этапах создания гуманно-личностного образовательного пространства и условия их развития средствами программной деятельности, достигнута.

Апробация результатов имеет достаточно большую географию: проходила в сети образовательных учреждений, входящих в ассоциацию школ Международного центра гуманной педагогики (Россия, Латвия, Литва, Эстония, Грузия и др.) а также в общественной организации «Родительская забота». Осуществлялась в форме участия в научно-практических конференциях всероссийского и международного масштаба, семинарах, в ежегодных Международных Педагогических чтениях по гуманной педагогике, г. Москва (2001-2011 г.г.); в участии с докладом по теме: «Гуманная педагогика как духовная составляющая образовательного пространства школы» в работе «Всемирного Форума Духовной Культуры», г. Астана (2010 г.); в проведении мастер-классов в рамках научно-практических конференций и семинаров в городах Махачкала (Дагестан, 2009 г.), Киев (Украина, 2009 г.), Рига (Латвия,

2009 г.), г. Грозный (Чечня, 2010 г.), Вильнюс (Литва, 2010 г.), Таллинн (Эстония, 2010 г.) и др.

Материалы диссертации обсуждались на аспирантских научных семинарах, расширенных заседаниях научного совета НИИСО ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», научно-методической сессии и коллегиях Департамента образования города Москвы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанную программу повышения профессиональной компетентности педагога начальных классов можно использовать в системе повышения квалификации и при организации внутришкольных педагогических мастерских. Методика организации уроков с участием родителей может использоваться в практике педагогики сотрудничества и демократизации системы образования в аспекте расширения общественного участия управлением гуманно-личностным образовательным пространством.

В целом динамика повышения уровня профессиональной компетентности педагогов составила 7,26 балла (по 10-бальной шкале). Количество респондентов, участвовавших в эксперименте и выразивших желание повышать свою профессиональную компетентность, повысилось с 86,3% до 95% участников, что свидетельствует о тенденции к повышению мотивации педагогов на успех. Динамика показателей удовлетворенности уровнем профессиональной компетентности педагогов свидетельствует о повышении данного показателя с 52,9% на его начало до 68,2% после его окончания. Аксиологическая, методическая, коммуникативная компетенции в развитии посредством экспериментальной программы деятельности по проектированию гуманно-личностного образовательного пространства также имеют положительную динамику.

Результаты исследования вносят вклад в развитие теории профессиональной деятельности, проектирования образовательных пространств, гуманной педагогики как направления развития педагогической мысли.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение всего спектра проблем, связанных с развитием профессиональной компетентности учителя. Сравнительно новое для педагогической науки понятие требует дальнейшего осмысления, исследования соотношения педагогических условий с динамикой развития профессиональной компетентности учителя.

В исследовании намечены акмеологически обоснованные пути самосовершенствования профессиональных качеств личности педагога.

Также перспектива исследования может состоять в применении полученных выводов к решению задач изучения личности педагогов, осуществляющих проектирование гуманно-личностного образовательного пространства класса.

Библиографический список:

1. Александрова В.Г., Богуславский М.В. Новые рубежи педагогической реальности: аксиология, духовность, гуманизм. – М.: МГПУ, 2007.- 374с.
2. Амонашвили Ш.А. Как любить детей. Опыт самоанализа. - М.: Издательский дом Ш.Амонашвили, 2009. - 112с.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Издательский дом Ш.Амонашвили,1995. - 47с.
4. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. – М.: Издательский дом Ш.Амонашвили, 1998. – 22с.
5. Амонашвили Ш.А. Почему не прожить нам жизнь героями духа? Мысли в учительской. - М.: Издательский дом Ш.Амонашвили, 2003. – 64 с.
6. Амонашвили Ш.А. Чтобы дарить ребёнку искорку знаний, учителю надо впитать море света. – М.: Издательский дом Ш.Амонашвили,2009. - 114 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПБ: Питер, 2001. – 288с.
8. Ананьев Б.Г. Проблема способностей. М.: Просвещение, 1962. - 320с.
9. Андреев А. Знания или компетенции?// Высшее образование в России.-2005.-№2.-С.3-11.
10. Андронова Н.В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя. Автореф. дисс. канд.психол.н. - Казань – 2008.- 24с.
11. Антология гуманной педагогики. Вернадский. - М.: Издательский дом Ш.Амонашвили, 2001. - 221 с.
12. Антология гуманной педагогики. Ильин. - М.: Издательский дом Ш.Амонашвили, 2005. - 220 с.
13. Антология гуманной педагогики. Каптерев. - М.: Издательский дом Ш.Амонашвили, 2001. - 224 с.
14. Антология гуманной педагогики. Рерих. - М.: Издательский дом Ш.Амонашвили, 2004. - 222 с.

15. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности// Психологический журнал. – 1981. том 2. № 2. - С. 8-18.
16. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М., 1996. – 597с.
17. Байденко В.И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования. – Новгород: НГУ , 1999. – 440с.
18. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. С. 22-46
19. Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентрированной позиции педгога. – Краснодар, 2001. -178с.
20. Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.Б. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. Самара, 2001.
21. Безрукова В.С. Проективная педагогика: Учеб. Пособие для инженерно-педагогических институтов. – Екатеринбург, 1996.
22. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995.
23. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания: Пер. с англ. М.: Медиум, 1995.
24. Берестова Л.И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. М., 1994.
25. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. - http://www.eidos.ru/journal/2009.
26. Беспалов, П.В. Акмеологическая концепция развития информационно-технологической компетентности государственных служащих / Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М.: 2006, 66 с.

27. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190с.
28. Беспалько В.П. Персонифицированное образование // Педагогика. – 1998. - № 2. – С.12-17.
29. Библер В. В. От наукоучения к логике культуры. М., 1991.
30. Богуславский М.В. Инновационный потенциал разработки теории содержания образования и образовательных технологий. – М.: ИТИП РАО, 2008. – 130с.
31. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 165с.
32. Бодалев, А. А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития // Мир психологии. — М., 1995. — №3. – с.43-52.
33. Бодалёв А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? – М.: Изд.-во Института психотерапии, 2003. – 287с.
34. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. – 272с.
35. Болотов В. А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе// Педагогика. – 2003. – №10
36. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. М.; Воронеж, 2003. – 214с.
37. Бондаревская Е.В., Кульневич С. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. - № 10.- С. 23-31.
38. Браже Т.Г. Слагаемые профессионализма // Учитель. – 2007.- № 2. – С. 59-64.
39. Вартанова В.В. Формирование профессиональной компетентности студентов - будущих учителей в контексте театральной деятельности. Автореф. дисс…. канд. пед. наук. Ижевск, 2007. – 22с.
40. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. - № 10. – С. 51-55.

41. Вершловский С.Г. Учитель о себе и профессии: В помощь лектору. – Л.: Знание, 1998. - 31с.
42. Взятышев В.Ф. Методология проектирования в инновационном образовании. – М., 1995. – 251с.
43. Воспитательное пространство города/ Под ред. А.В. Гаврилина и М.В. Корешкова. – Владимир: «Владимирская школа. – 1999. -124с.
44. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. - 480с.
45. Выпряжкина И.Б. Психолого-педагогическая компетентность учителей гимназических классов: динамика, развитие, оценка при аттестации/ Автореф. дисс.канд. психол.н. – М., 2007. – 23с.
46. Гришанова Н.А. Развитие компетентности специалий как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика / Под науч. ред. Н.А. Селезневаой и А.И. Субетто. Кн. 6. М., 2002.
47. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212с.
48. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. - 240с.
49. Деркач А.А. Социально-психологические основы совершенствования деятельности воспитателя. Автореф. дисс. … докт. психол. наук. Л., 1981. – 46с.
50. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 165с.
51. Ермаков С.В. К вопросу о «семантической компетентности» http://projects.kpmo.tomsk.ru/index.
52. Жуков Ю.М., Петровская Л А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – СПб, 2009. – 215с.
53. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. -160с.

54. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: Учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2006. - 192с.
55. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие.- М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
56. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб, 1995. - 205с.
57. Заморская Т.В. Психолого-педагогические особенности совершенствования профессиональной компетентности педагогов-психологов в условиях института повышения квалификации. Авт. дисс. к.психол. н. – Тамбов, 2003. – 24с.
58. Зверева В.И. Самоаттестация школы. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.- 160с.
59. Зеер Э.Ф.Профессионально-образовательное пространство личности. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. универ., 2002. -126с.
60. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование.- Екатеринбург: УрГПУ, 1998. - 226с.
61. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Екатеринбург: Академ. Проект, Деловая книга, 2003. – 329с.
62. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. Интернет-журнал «Эйдос». - http://www.eidos.ru/journal/2006.
63. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно- целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Наука, 2004. – 325с.
64. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов.- М.: Логос, 2005. - 384с.
65. Зинченко В.А. Образование. Мышление. Культура. // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М., 1989. – С. 90-102.

66. Ильина И.В. Общие принципы и условия организации профильного обучения// Завуч. Управление современной школой. – 2006.- № 4. - С. 111-112.
67. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. Педагогика. 2006.- № 9.- С. 55-60.
68. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество.- М.: Педагогика,1990.-140с.
69. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс/ Эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества. Автореф. дис. … д-ра психол. наук. Л., 1981. – 31с.
70. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. – 223с.
71. Кларин М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта// Педагогика. – 2000. - № 7.- С. 12-18.
72. Кленова Н. Как подготовить школу к профильному обучению // Народное образование. - 2003. № 7. –С. 106 -115.
73. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов на Дону: Феникс, 1996. – 509с.
74. Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 192с.
75. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. – М.: Академия, 2008. – 288с.
76. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогичская праксеология. – М., 2005. – 312с.
77. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. № 6. – С. 11- 42.
78. Кон И. Ребёнок и общество. – М.: Наука, 1998
79. Корчак Я. Избр. Пед. соч. – М., 1979. - 450с
80. Копошилко С.Б. Предпосылки целостного педагогического процесса (Вопросы теории и практики) // Профессионально-творческая подготовка

студентов в вузе: Сб. научных трудов /Под ред. Т.А. Хмель. – М.: 1990. – С.4 - 20.

81. Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин. Автореф. … док.пед.наук. – Л., 1991. - 36с.
82. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учебник для вузов. – М.: Академия, 2003. – 254с.
83. Красношлыкова О.Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования // Педагогика. – 2006. № 1. – С. 60-66.
84. Кривенко В.А. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. - 2003. - № 1. - С. 29.
85. Крюкова Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование. – Волгоград, 1998. – 210с.
86. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119с.
87. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
88. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001. – 230с.
89. Кузьмина Н.В. Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности.- СПб, 2001. – 236с.
90. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. Л.: Медицина, 1984. – 216с.
91. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1991. – 111с.
92. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1995. – 123с.

93. Культуросообразная школа / Под ред. Н.Б. Крыловой. – М.: НЦО: Новые ценности образования, 2006.- 192с.

94. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: Учебное пособие. - Ростов н/Д: "Феникс", 2008. - 416с.

95. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый учебном диалоге. М., 1989. – 180с.

96. Куртц П. Запретный плод. – М.: Гнозис, 1993. – 160с.

97. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования. -1988. № 1. – С. 6-7.

98. Лебедева Ольга Васильевна. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе. Автореф. … канд. пед. наук. – М., 2007. - 26с.

99. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2001. - 270с.

100. Левина И.Р. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки. Автореф. … канд. пед. наук. – Ижевск, 2004. – 23с.

101. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. – М.: МПСИ, 2001. – 256с.

102. Левитес Д.Г. Отлучение. Несвоевременные мысли о школе. – М: МПСИ, 2004. – 144с.

103. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для вузов. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 365с.

104. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Академия, 2005. – 345с.

105. Лернер И.Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки// Советская педагогика.- 1985. № 5. – С. 52-57.

106. Лисицына Л.С. Теория и практика компетентностного обучения и аттестаций на основе сетевых информационных систем. СПб: СПбГУ ИТМО, 2006. – 147 с.

107. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999.- 349с.

108. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. - 2001. № 10. – С. 56-61.

109. М. И. Лукьянова. О сущности и необходимости развития прогностической компетентности педагогов // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. Выпуск №1, 2010. – С.21-28.

110. Луков В.А. Социальное проектирование: Учебное пособие. - М.: Флинта: Наука, 2006. - 240с.

111. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – М.: Н.Новгород: Изд.-во Волго-Вятской академии госслужбы, 2002. – 157с.

112. Маркова А.К. Психология труда учителя. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.

113. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. -1990. № 2 .- С. 82-88.

114. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996. – 303с.

115. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании. – Минск, 1999.

116. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. № 3. 2006. – С. 57-61.

117. Милицина С.В. Формирование профессионально – педагогической компетентности у студентов классического университета в условиях педагогической практики. Автореф. дисс…. канд. пед. наук. - СПб, 2004. – 22с.

118. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: «Дело»,1994. – 216с.

119. Митина Л.М. Психология профессионального познания учителя. – М.:Просвещение, 1998. - 346с.

120. Митина Л.М. Психология труда и профессиональное развитие учителя. М.: Академия, 2004 – 320с.

121. Национальная доктрина образования: // Официальные документы в образовании. - 2000. – № 21. С.3-11.

122. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». - http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola.

123. Неклюдова Л.В. Адаптивная курсовая подготовка в системе повышения квалификации педагогических работников. Автореф. дисс…. канд. пед. наук. Ижевск, 2005. – 21с.

124. Никитина Н. Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224с.

125. Николенко О. Ф. Идея ценности зрелой личности в европейской культуре. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. кандидата философ. наук. – М., 2006.

126. Нисман О.Ю. Формирование и диагностика социальной активности личности в системе «школа-колледж» // Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» / Под науч. ред. д-ра тех. наук, профессора Н.А. Селезневой и д-ра филос. и экон. наук А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 32с.

127. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 264с.

128. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для пед. вузов / Е.С. Полат, М.Ю. Брюхина, М.В. Моисеев и др. – М.: Академия, 2005. – 270с.

129. Овечкин В.П. Компетентность и мобильность специалиста // Профессиональное образование. – 2005 – №8, – 19с.

130. Огарев Е.И. Компетентностное образование: социальный аспект. СПб., 1995. – 285с.

131. Онищенко Н.Э. Педагогические условия повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных

классов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 16 (40) аспирантские тетради: Научный журнал. – СПб., 2007. С. 477-480.

132. ОнищенкоН.Э. Профессиональная компетентность педагога в воспитании межкультурной толерантности учащихся профильных гуманитарных классов // Межкультурная толерантность в воспитательном пространстве города: Материалы городской науч. практ. конф. – Ижевск: УдГУ, 2007. С. 32-36.

133. Онищенко Н.Э. Профильное обучение: Профессиональная компетентность учителя в новых социальных условиях // Модель деятельности специалиста как научно-методологическая проблема: Материалы науч.-метод. сессии УМС Удгу. – Ижевск: УдГУ, 2007. С. 248-253.

134. Онищенко Н.Э. Профессионально-значимые личностные качества учителя профильных гуманитарных классов// Профессионально-значимые качества и успешность деятельности будущего специалиста: Сб. материалов и тезисов 2-ой региональной науч. практ. конф. – Ижевск: УдГУ, 2007. С. 309-315.

135. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования / О.И. Мартынюк, И.Н. Медведева, С.В. Панькова, И.О. Соловьева; Под научной ред. д-ра тех. наук. профессора Н.А. Селезневой, канд. физ.-мат. Наук, доцента И.Н. Медведевой: Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 48с.

136. Основные направления реализации национальной образовательной инициативы "Наша новая школа" в городе Москве". Августовский педсовет – 2009. - http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/pedsovet/

137. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. вузов / И.Я. Зазюн и др. Под ред. И.Я. Зазюн. – М.: Просвещение, 1989. – 301с.

138. Панкрушина А.М. Философско-педагогические идеи представителей русского космизма в становлении ноосферного образования. Автореферат дисс. канд. философ. наук. – СПб, 2008. - 26с.

139. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. –М.: Педагогическое общество России, 2005. - 608с.

140. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад, М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528с.

141. Перелыгина, Е.А., Голуб, Г.Б., Чуракова, О.В. Метод проектов - технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов-руководителей проектов учащихся основной школы/ Под ред. д.ф.-м.н., проф. Е.Я. Когана. - Самара: Учебная литература, Издательский дом "Федоров", 2006. - 176 с.

142. Петерс В.А. Педагогическая психология в вопросах и ответах : учеб. пособие. – М.: Лига, 2006. – 128с.

143. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. –М.: Изд-во МГУ, 2009.- 216с.

144. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Р-н-Д: Феникс, 1996. - 112с

145. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе. – М.: Академический проект, 2002. – 256с.

146. Поветьева Л.И. Организационно-педагогические условия формирования педагогической компетентности учителя экспериментальной школы. Автореф. дисс … канд. пед. наук. - Самара, 2003. – 19с.

147. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: «Педагогика», 1976.- 280с.

148. Присяжная А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых // Педагогика. – 2005. – №5. – С.71-78.

149. Прогнозное социальное проектирование: Теоретико-методологические и методические проблемы /Ин-т социологии РАН. - М.: Наука, 1994. -140.

150. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект /Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной, М.: Педагогика, 1992. - 144с.

151. Прутченков А.С. Школа Жизни. – М.: МООДиМ «Новая цивилизация», 2000. – 192с.

152. Пряжников Н.С. Методы активизации духовного потенциала личности. – М.: МПСИ, 2007. – 166с.

153. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования. – СПб, 1996. – 145с.

154. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. М. 2002. – 320с.

155. Реан А.А., Коломенский Я.Л. Социально-педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. - 416с.

156. Реан А.А. Психология изучения личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд.-во В.А. Михайлова, 1999. -288с

157. Региональная акмеологическая служба в системе образования. – СПб, 1995. – 128с.

158. Реморенко И.М. Разное управление для разного образования. – СПб: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 368с.

160. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. - Ростов на Дону, «Феникс», 1996. - 512с.

161. Родионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. – СПб, 1996. – 212с.

162. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 713с

163. Рыжаков М.В. Федеральные образовательные стандарты в контексте демократических преобразований в России // Тезисы докладов Международной конференции, «Образовательные стандарты: проблемы и перспективы ». – М.: МЦНТП, 2005. – 139с.

164. Рыжаков М.В. Ключевые компетенции: возможности применения / / Стандарты и мониторинг в образовании. М.: 1999. № 4. – С.43-51

165. Рындак В.Г. Формирование творческого потенциала учителя. Теория и диагностика. –М.: Просвещение, 1994. – 114с.

166. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: концепция и технологии. – Волгоград, 1994. – 271с.

167. Самойленко, П. И. Профессиональная компетентность преподавателя высшей и средней профессиональной школы / П. И. Самойленко. // Специалист. – 2005. - № 8 – С. 26-28.

168. Сапогова Е.Е. Культурный социогенез и мир детства. Учебное пособие для высшей школы. – М.: Академический проект, 2004. – 340с.

169. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 250с.

170. Селевко Г.Н. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. - 255с.

171. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1997. № 3. – С. 16-21.

172. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования Педагогических систем. – М.: Логос, 1999. - 232с.

173. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. - СПб.: Речь, 2006. – 208с.

174. Симонов, В.П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности. Учебное пособие. Авторское издание. – М., 2004. – 187с.

175. Симонов П.В. Педагогический менеджмент. М.: Пед. общество России, 2009. - 192с.

176. Сластенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин. // Педагогическое образование и наука.- М: 2004. - №2 - С. 8-17.

177. Сластенин В.А. Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

178. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. – 2002. - № 4. –С.4-9.

179. Сластенин В.А. Учитель и время // Советская педагогика. – 1990. - № 9. – С. 3 - 9.

180. Сластенин В.А., Мищенко Н.И. Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя. // Советская педагогика. – 1991. - № 10. – С. 79-84.

181. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. школа, 2001. – 512с.

182. Слуцкий В.В. Катехизис директора школы. Основы управленческой компетентности. – М.: ИКЦ Март, 2007. -128с.

183. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS/ SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996.

184. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Мат. семинара /Под ред. А.В.Великанова.- Самара, 200. – 202с.

185. Социальная педагогика. Уч. пособие для ВУЗов / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 324с.

186. Социальное прогнозирование и моделирование //Под ред. Сафроновой В.М. Материалы к лекциям. М., 1994.- 236с.

187. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений у учителя-воспитателя. Спецкурс. Ярославль, 1996, - 82с.

188. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991.- № 5. – С. 76-84.

189. Тихоненко А.В. Компетентностный подход к формированию общенаучных понятий у учителей и учащихся начальной школы. – Автореф. дис. … док. пед. наук . – Тамбов, 2002. – 48с.
190. Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых. – Автореф. дис. … док. пед. наук. – СПб, 2000. – 33с.
191. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): Монография. 2-е изд. Ижевск: «Купол», 2000. - 90с.
192. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования. Монография. Ижевск, 2004. – 100с.
193. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2009. – 544с.
194. Философский энциклопедический словарь/ ред.- сост. Губский Е.Ф. и др. М.: Инфра-М., 1998. – 575с.
195. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. – СПб, 2008. – 167с.
196. Универсальный энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999.
197. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. – 188с.
198. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учебное пособие. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 176с.
199. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Том 2./ Под общ.ред Л.И. Семиной. – М.:Изд.-во «Бонфи», 2002. – 408с.
200. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания Избр. Пед.соч.: В 2т. М., 1974. т.1.
201. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве времени детства М., 1997. – 380с.
202. Фиофанова О.А.Преодоление ментальных барьеров в педагогическом сообществе при организации воспитательного пространства с модальностями

взросления // Материалы Конгресса: Менальные барьеры и инновационные технологии развития общества.– Кострома, 2007. – С.45-58.

203. Фиофанова О.А. Условия эффективного взаимодействия субъектов воспитательного пространства. //Сборник научных трудов: Проблемы управления воспитательными пространствами./ Научн. ред. Л.А. Борисова. – М.: Чебоксары: ЧГПУ, 2001. – с.83-88.
204. Фиофанова О.А. Проектирование модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве. Автореф. дисс. … докт. пед.наук. – М.,2008. – 38с.
205. Фромм Э. Искусство любить. // Фромм Э. Душа человека. – М., 1992. -174с.
206. Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярский гос. ун.-т, Красноярск, 1999. – 187с.
207. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного образования. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М.: Владос, 2005. – 383с.
208. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования// Народное образование. – 2003.- № 5. – С. 137-143.
209. Черенцова Л.А. Гуманистическая направленность личности преподавателя – основа оптимального педагогического общения: учебно-методическое пособие по проведению практических занятий с преподавателями. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. - 44с.
210. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. - М.: Педагогическое общество России, 1999. – 275с.
211. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект-Пресс, 2007. – 284с.
212. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Просвещение, 1994.- 285с.
213. Шамаева А.М. Педагогическая специфика профильного обучения в общеобразовательной школе. Автореф. … канд. пед. наук. – Елец, 2005. - 23с.

214. Шахматова О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург: УГППУ, 2000. -22с.
215. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М., 1993. – 148с.
216. Шишов С.Е. Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Пед. общество России, 1999.- 346с.
217. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – №2. – С.23-29.
218. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 1999. - № 1. – С. 62-68.
219. Щуркова Н.Е. Противоречия школьного воспитания: семь проблем – семь решений. Педагогическая мастерская. – М.: Педобщество, 2000. – 95с.
220. Щуркова Н.Е., Рагозина Л.Д. Формирование жизненного опыта учащихся. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160с.
221. Эриксон Э. Детство и общество.— Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.— 592 с.
222. Юодайте А. Современный педоцентризм: горизонты надежд// Педагогика, №8,2002. – С.5- 17.
223. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176с.
224. Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель (теоретическая основа и практическая реализация). М.: Новая школа, 1996. – 351с.
225. Ямбург Е.А. Педагогический декамерон. – М., 2008. – 67с.
226. Янушевский В.Н. Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога. – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – 80 с.
227. Ясвин В.А.Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. - 365с.

ПРИЛОЖЕНИЕ №1.

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 200
117574 г. Москва, ул. Голубинская, д. 21, к. 3.
Тел. 421-93-50; факс 421-21-00. E-mail: school_200@mail.ru

ПРОГРАММА

экспериментальной работы по теме:

«Проектирование гуманно-личностного образовательного пространства школы»

РАЗДЕЛЫ

1. Основные идеи гуманной педагогики – педагогики сотрудничества.
2. Актуальность и значение эксперимента.
3. Философия концепции эксперимента.
4. Основные направления экспериментальной работы.
5. Цель и задачи эксперимента.
6. Этапы экспериментальной работы.
7. Сотрудничество с другими учреждениями России и с зарубежными странами.

1. Основные идеи гуманной педагогики - педагогики сотрудничества.

В основе гуманной педагогики, осуществляющей систему гуманно-личностного подхода к детям в образовательном процессе, лежит педагогика сотрудничества, главную идею которой выразил академик РАО Ш.А. Амонашвили - «сделать ребёнка нашим (взрослых - учителей, воспитателей, родителей) добровольным и заинтересованным соратником, сотрудником, единомышленником в своем же воспитании, образовании, обучении,

становлении, сделать его равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за этот процесс, за
его результаты». Размышления о гуманной педагогике. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. - 47 с.

Таким образом, главным и отличительным признаком гуманной педагогики является то, что ребёнок становится субъектом образовательного процесса, он сотрудничает с учителем, который, в свою очередь, становится старшим товарищем, наставником, помощником ребёнка. Основными условиями такого сотрудничества являются доброжелательные отношения, взаимное доверие, уважение друг к другу. Идея сотрудничества пронизывает весь учебно-воспитательный процесс, она дает возможность ребёнку в сотрудничестве с учителем, через преодолеваемые трудности, подниматься на более высокий уровень развития, она ведет его к деятельности, которая заставляет его подниматься выше самого себя. Учитель является посредником между возможностями ребёнка и превышающим эти возможности учебным материалом и задача его - возвести ученика до нового уровня своих возможностей и на этом уровне постичь новые знания.

Сущность образования в гуманном педагогическом процессе определяется содержанием базисных понятий - Воспитание и Образование. Воспитание означает питание духовной оси, питание души ребёнка. В школе через питание оси происходит восхождение, становление самого главного в человеке, того, что составляет всю суть личности - души и духовности, которые являются источником и направляющей силой всей целостной жизни человека. Образование - процесс питания души и сердца ребёнка всеми лучшими, высшими, возвышающими, одухотворяющими образами человеческой культуры и цивилизации. Образование включает воспитание и обучение в единый образовательный педагогический процесс, но «воспитание должно опережать обучение знаниям «оно как бы заготовляет ферменты очеловечивания и облагораживания знаний и тем самым просветляет ум. Знания действительно есть сила, но добрая или злая - это будет зависеть от качества сердца и духовности

человека». Школа Жизни. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. - 22 с.

Гуманный педагогический процесс основывается на духовно-нравственном воспитании и направляет усилия педагогов на развитие, прежде всего Сердца (чувственной сферы ребёнка), затем - его Разума (качество мышления, созидательная мысль) и Внутреннего мира (душевное равновесие, творение добра, обращение к совести). Суть гуманной педагогики определяется не только целями и задачами, которые достигаются в результате длительного образовательного процесса, а и средствами, которыми они могут быть достигнуты. Средствами же является радость общения, сотруднические отношения, развитие ребёнка по принципу: от успеха к успеху.

Гуманный педагогический процесс через сотрудничество, общение создает условия для опережающего развития. Педагогический процесс будет гуманным, если он строится соразмерно интегральной природе ребёнка и будет личностным, если вместе с тем направлен на раскрытие его личностных качеств.

Принципиальные, ведущие идеи гуманной педагогики:

1. Природосообразное и идеалосообразное воспитание учащихся.

2. Развитие детской самодеятельности, самостоятельности, инициативы, творчества, создание условий для саморазвития и совершенствования личности в школе и в семье на основе теории Д.Н.Узнадзе.

3. Воспитание детей в условиях свободы и независимости. Уважение личности ученика, предоставление ему возможности выбора содержания, форм и методов основного и дополнительного образования, права на собственное убеждение и мировоззрение.

4. Духовно-нравственное воспитание. Воспитание нравственной воли и характера.

5. Культура как путь развития творческого начала в человеке, воспитание внутренней культуры, чувственной сферы ребёнка, дающей направление интеллектуальным силам.

6. Развитие мыслительной деятельности учащихся, воспитание

ответственности за качество своих мыслей, поступков.

7. Развитие познавательных интересов учащихся на основе теории Л.С. Выготского о двух уровнях развития ребёнка.

8. Развитие личности школьника на основе теории установки Д.Н.Узнадзе в проектировании будущей своей жизни и жизни общества.

9. Социальное воспитание, развитие детского коллектива, школьного самоуправления.

10. Совершенствование деятельности педагогического коллектива как ближайшей среды воспитания и развития личности школьника.

2. Актуальность и значение эксперимента.

В современный период социально-экономических изменений общество оказалось под тяжестью проблем нестабильности экономики и политики, разрушения социальных связей и нравственных устоев. Разрушены прежние идеологические ориентиры, а новые еще не определились. Наблюдается регресс гуманности, безответственность, нетерпимость и ожесточение людей, дезориентация их духовного мира. Технократический период изменил жизнь людей, принес им определенные материальные блага, но произошло обесценивание нравственных, духовных основ человеческой жизни. Это привело к сугубо потребительскому отношению к природе, культуре, человеку и обществу. Появились кризисные явления в различных областях жизнедеятельности людей и окружающей их природе. Наблюдается неустойчивость мира, социальные кризисы и войны, возникает опасность глобальных экологических катастроф. Человеку трудно адаптироваться в быстро меняющемся мире, появляется неуверенность в завтрашнем дне.

Негативные явления отразились и на образовании. В школе практикуются авторитарные методы обучения и воспитания. Недостаточно уделяется внимания естественному саморазвитию ребёнка, имеет место подход к ребёнку, как к объекту образовательной деятельности, что снижает познавательный интерес и

социальную активность учащихся. Традиционная школа, обеспечивая технократический период в жизни общества, основной своей целью ставила интеллектуальное развитие, получение учащимися прочных знаний, умений, навыков.

Такие же цели школы, как становление нравственной и духовной, свободной, творческой личности, хотя и провозглашались, но главными и значимыми не были. Это отрицательно отразилось и на состоянии здоровья учащихся, обеспечении безопасности образовательного процесса и на положении многих детей. Известно, что растет преступность среди подростков, распространяется курение, алкоголизм, токсикомания и особенно большой бедой становится наркомания. Увеличилось число бездомных, появилось бродяжничество, социальное сиротство (при живых родителях). Появились группы подростков, которые нигде не учатся и не работают. Участились суицидные случаи.

Для определения путей развития образования, его содержания, целей необходимо понять в каком мире будет жить человек, каким будет общество Будущего, какие ценности станут ведущими в построении этого общества?

Школа, как один из важнейших социальных институтов воспитания, призвана сегодня опереться на разумное и нравственное в человеке и помочь каждому воспитаннику определить ценностные основания собственной жизнедеятельности, согласованные с запросами общества в целях развития творческой гуманной личности, общества, обеспечения безопасности своего здоровья и своей жизни, в целях эволюции окружающей природной среды.

3. Философия концепции эксперимента.

В основе опытно-экспериментальной работы лежат идеи авторской концепции Ш.А.Амонашвили по созданию «Школы Жизни», где школа понимается как процесс движения по «скалистым ступеням» к духовности детей, к воспитанию нравственности. Ум, постигая знания через сердце и духовность, способен направить человека на творение добра для людей,

общества, государства, человечества.

Гуманная педагогика принимает истину, что каждый ребёнок приходит в земную жизнь с уже вложенным характером. Можно облагородить и возвысить сущность человека, но нельзя изменить её. Распознавание неизменной сущности ребёнка является ключом к выявлению его личности и это есть педагогическая и родительская задача.

Смысл философского восприятия ребёнка состоит в следующем:

- Ребёнок есть **Явление,** он рождается не случайно, «он рождается потому, что должен был родиться, он является как бы на зов людей». Школа Жизни. - М:. Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. - 13с.
- Ребёнок как **Явление** несёт в себе свою жизненную задачу, жизненную **Миссию,** которую ему надо выполнить, которой он должен служить. Его **Миссия** направлена на благо людей, на знакомых и незнакомых, на нынешние и будущие поколения, на планетную эволюцию.
- Ребёнок несёт в себе **величайшую энергию Духа,** он обладает огромными духовными силами, которые обеспечивают его движение по жизненному пути. «Он как существо космическое, как микрокосмос вынашивает в себе могущество и безграничность макромира и устремлен к объятию этого мира. Он как человек стремится стать богочеловеком. Эти устремления к одухотворению своей сущности Ребёнку присущи изначально». Школа Жизни. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1997. - 14 с.

Очень важно для учителя гуманной педагогики понимание и принятие философского восприятия ребёнка, т.е., что Ребёнок есть Явление, он несёт в себе свою жизненную Миссию, для выполнения которой он наделен величайшей энергией **Духа.** Эти качества Духа находят свое проявление при условии полного раскрытия природных устремлений, которых три: страсть к развитию, страсть к взрослению, и страсть к свободе.

Особая роль в «Школе Жизни» отводится Учителю, являющемуся творцом образовательной деятельности, который на основе современных педагогических и психологических знаний создает свою творческую «интуитивную» педагогику, учитывая особенности Ребенка.

4. Основные направления экспериментальной работы.

1. Изучение классического психолого-педагогического наследия гуманной педагогики педагогами и родителями. Определение путей развития школы на основе гуманно-личностного подхода к детям в образовательном процессе.

2. Разработка новых учебных курсов, программ, пособий, рекомендаций, внесение изменений в учебный план, переосмысление целей и задач основных учебных предметов в соответствии с принципиальными идеями гуманной педагогики.

3. Разработка новых форм и методов организации детей на уроке. Развитие отношений сотрудничества. Отношение к уроку как аккумулятору жизни Ребёнка, способствующему его духовному, познавательному и нравственному восхождению.

4. Направленность гуманного педагогического процесса на развитие, прежде всего, чувственной сферы Ребёнка, затем качества мыслительной деятельности и внутреннего мира на основе творения добра и обращения к совести.

5. Опора на успех Ребёнка, помощь в развитии индивидуальной

творческой деятельности, создание атмосферы сотворчества.

6. Создание системы работы с родителями, «очеловечивание» среды вокруг Ребёнка.

7. Создание благоприятной психологической среды в педагогическом коллективе, способствующей повышению квалификации учителей, самообразованию и творческому поиску.

5. Цель и задачи эксперимента.

Цель: создание педагогических условий проектирования гуманно-личностного образовательного пространства.

Основные задачи:

1. Овладение учителями теорией и методикой гуманной педагогики, формирование гуманного педагогического мышления с целью подготовки учителей к работе, творческого применения системы гуманно-личностного подхода к детям в педагогической практике.

2. Разработка школьного перспективного плана, создание учебных программ, методических пособий, рекомендаций для работы с родителями.

3. Организация и проведение работы с родителями по проблемам семейного воспитания, с целью оказания им помощи для установления гармоничных отношений в семье.

4. Обеспечение преемственности в создании гуманной образовательной среды начальной и средней школы, создание целостной гуманно-личностной воспитательной системы.

5. Проведение диагностических исследований с целью выявления динамики развития личности учащегося и профессиональной компетентности педагога.

6. Обеспечение гуманного образовательного процесса необходимыми материально-техническими ресурсами.

7. Обмен опытом среди школ, работающих в направлении развития гуманной

педагогики, установление сотруднических отношений с другими образовательными учреждениями, центрами, создание банка информационных данных.

6. Этапы экспериментальной работы.

I ЭТАП - 2002-2005 гг. Подготовительный этап.

1. Обсуждение ведущих принципиальных идей гуманной педагогики в педагогическом коллективе школы.
2. Изучение целей и задач эксперимента, определение участников.
3. Повышение профессиональной компетентности учителей, их «погружение» в теорию гуманной педагогики.
4. Определение состояния и укрепление материально-технической базы школы, необходимой для ведения экспериментальной работы.
5. Установление связей с другими учреждениями, работающими в направлении развития гуманной педагогики. Обмен опытом.
6. Определение задач эксперимента на следующем этапе.

II ЭТАП - 2005 – 2008 гг. Основной этап.

1. Обеспечение преемственности реализации идеи гуманной педагогики в начальной и средней школе. Создание экспериментальной лаборатории для проведения исследований по научно-обоснованному построению образовательной системы «Школа Жизни».
2. Разработка программно-методических материалов.
3. Создание и апробация экспериментальных циклов уроков и программ по некоторым предметам на основе реализуемой модели «Школы Жизни».
4. Разработка критериев оценки результатов обучения в соответствии с концепцией «Школы Жизни».
5. Разработка и проведение диагностических исследований с целью выявления динамики развития личности ребёнка.
6. Отслеживание результатов эксперимента через систему наблюдения, диагностических срезов, тестирования.

7. Организация и проведение работы с родителями по проблемам семейного воспитания.

8. Участие в учебно-методических мероприятиях, конференциях, семинарах по вопросам развития экспериментальной работы по гуманной педагогике в Москве, Санкт-Петербурге, других городах России, и в зарубежных странах.

9. Определение задач и содержания экспериментальной работы на следующий этап с учётом полученных результатов.

III ЭТАП - 2008-2010 гг. Аналитико-оценочный этап.

1. Уточнение планов экспериментальной работы в педагогическом коллективе, составление индивидуальных планов.

2. Оценка и корректировка программ экспериментальных образовательных курсов.

3. Совершенствование учебно-методической базы, для обеспечения экспериментального образовательного процесса.

4. Диагностика гуманно-личностного образовательного пространства в начальной и средней школе.

5. Создание информационно-методического банка.

6. Обмен опытом работы с педагогами, образовательными учреждениями, работающими в направлении развития гуманной педагогики.

7. Публикация материалов эксперимента и рефлексия педагогического опыта.

8. Сотрудничество с другими учреждениями России и с зарубежными странами.

ГОУ СОШ № 200 сотрудничает со следующими организациями и учреждениями на договорной основе:

- лаборатория инновационной педагогики НИИСО ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»;

- лаборатория проектирования систем и технологий инновационной деятельности в образовании Института инновационной деятельности в

образовании Российской академии образования;

- ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»;

- ассоциация «Международный центр гуманной педагогики»;

- всероссийская общественная организация «Родительская забота»;

-Государственное образовательное учреждение Начальная общеобразовательная школа N 1715 г. Москвы;

- ГОУ СОШ № 38 Санкт-Петербурга;

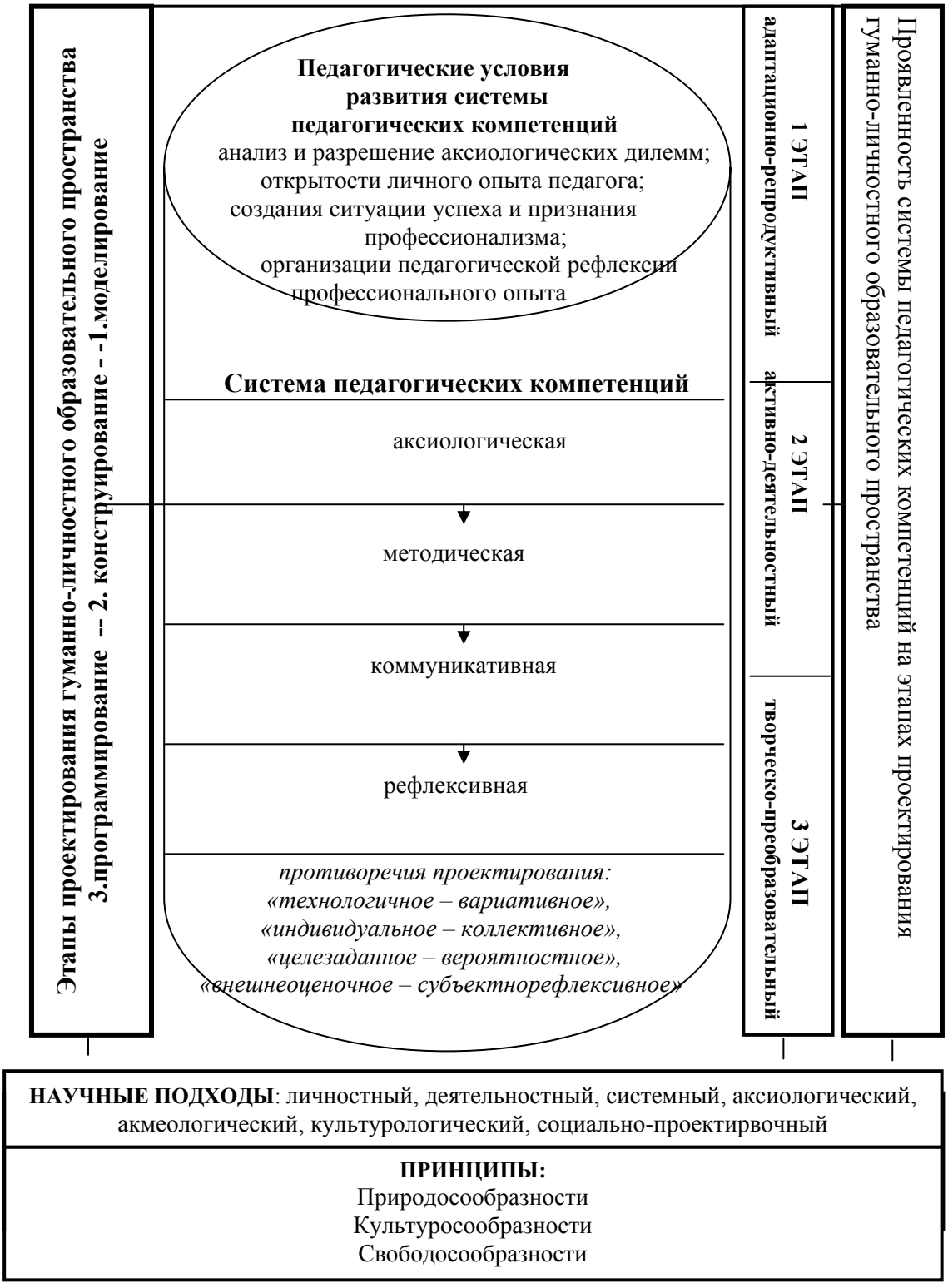
- МОУ СОШ № 26 г. Владимира;

- Рижская средняя школа «Анниньмуйжа» (Латвия, г. Рига);

- Лиепская основная школа (Латвия, пос. Лиепа);

- Основная школа им. М. Горького (Литва, г Клайпеда);

- Ласнамяэский детский центр (Эстония, г. Таллинн).

ПРИЛОЖЕНИЕ №3.

Модель
реализации педагогических условий развития профессиональной компетентности педагога в процессе проектирования гуманно-личностного образовательного пространства