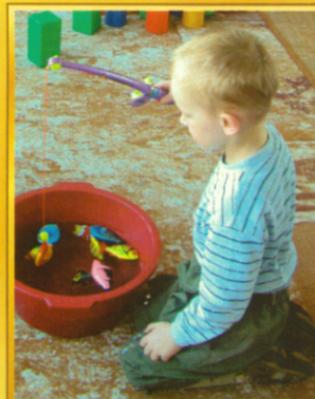
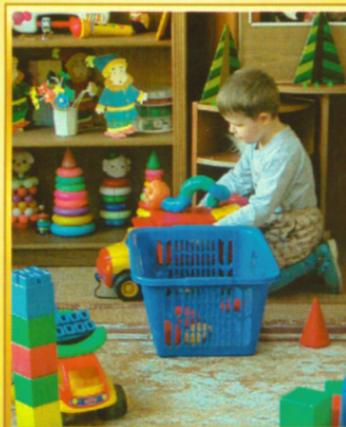


В.В. Щетинина

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Учебно-методическое пособие



Министерство образования и науки Российской Федерации
Тольяттинский государственный университет

В.В. Щетинина

**СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ
ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

Учебно-методическое пособие

Тольятти
Издательство ТГУ
2012

УДК 373
ББК 74.100
Щ702

Рецензенты:

к.п.н., заместитель директора Тольяттинского
социально-педагогического колледжа *И.В. Гервальд*;
к.п.н., доцент Тольяттинского государственного университета
А.А. Ошкина.

Щ702 Щетинина, В.В. Современные концепции воспитания и развития ребенка : учеб.-метод. пособие / В.В. Щетинина. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 152 с. : обл.

Учебно-методическое пособие подготовлено в соответствии с Государственным образовательным стандартом подготовки магистра 050700 «Педагогика» (магистерская программа «Дошкольное образование») и представляет основное содержание курса «Современные концепции воспитания и развития ребенка».

Данное учебно-методическое пособие содержит введение, распределение часов курса, тематический план и характеристику содержания учебного курса. Представлены комментарии и задания по усвоению тем, словарь дефиниций, вопросы для самоконтроля и список литературы по темам. В пособии представлены перечень рефератов, вопросы к экзамену и приложения, содержащие методические рекомендации по созданию портфолио и теоретико-методической разработки по курсу.

Предназначено для подготовки магистров очной и заочной форм обучения, может быть полезно для преподавателей университетов и практических работников образовательной сферы.

УДК 373
ББК 74.100

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом Тольяттинского государственного университета.

© ФГБОУ ВПО «Тольяттинский
государственный университет», 2012

Введение

Курс «Современные концепции воспитания и развития ребенка» является дисциплиной *регионального* компонента учебного плана направления подготовки магистра 050700 «Педагогика» (магистерская программа «Дошкольное образование»).

Данный курс призван помочь будущим педагогам в понимании главных концептуальных установок в образовании, которые отражают научно-технические, социальные, социокультурные и другие тенденции в развитии общества и образования и становятся основанием для организации педагогического процесса.

Знание современных концепций воспитания и развития ребенка позволит будущим педагогам определиться не только в психолого-педагогическом плане, но и в своих приоритетах (мировоззренческих и методологических) понимания целей образования, в проблемном поле их реализации; осуществлять анализ и проектирование педагогического процесса с учетом инновационных подходов педагогики, а также разрабатывать на их основе технологии дошкольного образования.

Необходимость выбора педагогом концептуальных подходов при организации и осуществлении им педагогического процесса, а также возможность их самостоятельного определения обуславливает важность изучения студентами данного курса.

Цель курса – формирование общекультурной, профессиональной компетенции магистров педагогики в области современных концепций воспитания и развития детей.

Задачи курса:

- 1) расширить и углубить знания о современных концепциях воспитания и развития детей, технологиях и программах по их реализации в педагогической практике;
- 2) выработать умение проектировать педагогический процесс на основе современных концепций воспитания и развития детей;
- 3) обеспечить овладение способами решения типовых задач по реализации в педагогическом процессе современных концепций развития и воспитания детей.

После изучения курса «Современные концепции воспитания и развития ребенка» студент должен

знать:

- научные подходы к определению концепций в дидактике, современную дидактическую концепцию образования детей и концепцию дошкольного образования;
- теоретические основы современных концепций воспитания и развития ребенка, особенности технологий и программ по их реализации в педагогической практике;

уметь:

- осуществлять анализ методологических и технологических аспектов концепций воспитания и развития детей и педагогических условий их реализации;
- осуществлять анализ проблем педагогической практики по реализации современных концепций воспитания и развития детей с учетом инновационных тенденций в отечественном образовании детей;
- анализировать инновационные тенденции в образовании детей, интегрируя знания по курсу и других дисциплин;
- решать типовые задачи построения педагогического процесса по реализации авторских концепций воспитания и развития ребенка в соответствии с технологиями и программами;

владеть навыками (способами):

- анализа, оценивания и прогнозирования педагогических явлений;
- исследовательской деятельности;
- организации развивающего педагогического взаимодействия.

Изучение курса «Современные концепции воспитания и развития ребенка» базируется на знаниях, полученных студентами в области психологии, педагогики, детской психологии, дошкольной педагогики и др.

При освоении программного материала студентам целесообразно опираться на знания возрастных особенностей развития детей, дидактики, концептуальных основ обучения и пр.

В разделах курса последовательно рассматриваются научные подходы к определению современной дидактической концепции образования детей, современные концептуальные подходы в образовании (проблемное, личностно ориентированное, развивающее обучение, компетентностно-ориентированное образование) и те-

оретические основы авторских концепций воспитания и развития детей: концепция формирования личности через музыкальную культуру (О.П. Радынова), концепция развития сотрудничества детей (Л.С. Римащевская), концепция развития исследовательских способностей дошкольников (А.И. Савенков), концепция формирования творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром (О.В. Дыбина), концепция целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта деятельности (М.В. Крулехт) и технологии реализации этих концепций.

Изучение курса предполагает прослушивание лекций; самостоятельную работу над литературой (психолого-педагогической, учебно-методической, образовательными программами и др.); выполнение самостоятельных учебно-исследовательских заданий; участие в семинарах и практических занятиях.

Практические занятия предусматривают выполнение студентами учебных заданий по изучению теоретических основ концепций, проектированию образовательного процесса по реализации концепций, а также практико-ориентированных заданий в дошкольном образовательном учреждении, в том числе наблюдение педагогического процесса и самостоятельное проведение студентами различных форм практической работы с детьми и сотрудниками образовательного учреждения.

Курс охватывает один семестр, заканчивающийся экзаменом, предусматривающим устный ответ на теоретические вопросы и выполнение практического задания.

Альтернативными итоговыми формами контроля по дисциплине могут быть определены: защита портфолио по курсу или презентация теоретико-методической разработки (по выбору студента).

Пособие представляет подходы к освоению курса в соответствии с рабочей программой «Современные концепции воспитания и развития ребенка», составленной к.п.н., доцентом кафедры «Дошкольная педагогика и психология» В.В. Щетининой.

Структура пособия отражает последовательность изучения разделов и соответствующих тем курса. Пособие включает распределение часов курса и тематический план; характеристику содержания дисциплины согласно тематическому плану с выделением микро-

тем и комментариями по их усвоению. Особенностью комментариев является способ их изложения как обращение к студентам с рекомендациями по актуализации имеющихся знаний и опыта, освоению значимых вопросов тем. По каждой теме представлено содержание наиболее важных и трудных аспектов, список рекомендуемой литературы, словарь дефиниций.

К каждой теме даны вопросы для самоконтроля, а также учебно-исследовательские задания и вопросы для обсуждения, которые включаются в семинарские и практические занятия. Представлены также перечень докладов и рефератов, вопросы к экзамену и приложение, содержащее методические рекомендации по созданию портфолио и выполнению теоретико-методической разработки по курсу.

Практические задания, предлагаемые в пособии, позволят студентам освоить теоретические основы концепций, изучить соответствующие технологии и программно-методические материалы, сформировать практические умения по их реализации в педагогической практике.

Представленные автором методические рекомендации по созданию портфолио и теоретико-методической разработки по курсу позволяют студентам освоить способы презентации индивидуальных образовательных результатов по курсу за период обучения. Осуществляя систематическую, поэтапную работу по выполнению зачетных заданий, студенты приобретают возможность выбрать альтернативную форму экзамена – защиту портфолио или теоретико-методической разработки.

Презентация зачетного задания предполагает устное выступление, демонстрацию компьютерного варианта и выставки методических и дидактических материалов.

Разработанные при изучении курса методические материалы студенты смогут применить, углубить в ходе педагогической практики, дальнейшей профессиональной деятельности.

Пособие предназначено для подготовки магистров очной и заочной форм обучения, может быть полезно для преподавателей университетов и практических работников образовательной сферы.

Распределение часов курса

№ семестра	Количество недель в семестре	Количество аудиторных часов по плану			Количество аудиторных часов в неделю			Самостоятельная работа студентов		Форма итоговой аттестации
		все-го	лек-ции	практи-ческие занятия	все-го	лек-ции	практи-ческие занятия	все-го	форма отчетности	
1	16	48	16	32	1,5	0,5	1	44	Портфолио Проект	Экзамен

Тематический план учебного курса

№ учебного занятия	Тема занятия	Лекционные занятия (час.)	Практические занятия (час.)
Раздел 1. Характеристика концептуальных подходов к воспитанию и развитию детей (32 часа)			
Л-1,2	Научные подходы к определению современной дидактической концепции в образовании детей	4	-
П-1	Характеристика концептуальных подходов проблемного обучения	-	2
П-2	Использование зарубежных концепций воспитания и развития детей в отечественном образовании	-	2
Л-3	Характеристика концептуальных подходов лично-ориентированного обучения	2	-
П-3	Изучение опыта использования зарубежных концепций образования и развития детей в отечественной педагогической практике	-	2
П-4	Характеристика концептуальных подходов развивающего обучения	-	2
Л-4	Характеристика концептуальных подходов компетентно-ориентированного образования	2	-
Раздел 2. Авторские концепции воспитания и развития ребенка и технологии их реализации (60 часов)			
П-5	Характеристика концепции формирования личности через музыкальную культуру (О.П. Радынова)	-	2
П-6	Реализация в педагогической практике концепции формирования личности через музыкальную культуру (О.П. Радынова)	-	2
Л-5	Характеристика концепции развития сотрудничества детей и технологии ее реализации (Л.С. Римашевская)	2	-

№ учебного занятия	Тема занятия	Лекционные занятия (час.)	Практические занятия (час.)
П-7,8	Реализация в педагогической практике технологии развития сотрудничества детей (Л.С. Римашевская)	–	4
Л-6	Характеристика концепции развития исследовательских способностей дошкольников и технологии ее реализации (А.И. Савенков)	2	
П-9	Построение образовательного процесса ДОУ с использованием технологии развития сотрудничества детей (Л.С. Римашевская)	–	2
П-10	Реализация в педагогической практике концепции развития исследовательских способностей дошкольников (А.И. Савенков)	–	2
Л-7	Характеристика концепции формирования творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром (О.В. Дыбина)	2	–
П-11	Построение образовательного процесса ДОУ с использованием технологии развития исследовательских способностей дошкольников (А.И. Савенков)	–	2
П-12	Реализация в педагогической практике концепции формирования творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром (О.В. Дыбина)	–	2
Л-8	Характеристика концепции целостного развития ребенка как субъекта деятельности (М.В. Крулехт).	2	–
П-13	Построение образовательного процесса ДОУ с использованием концепции формирования творчества О.В. Дыбиной	–	2
П-14	Реализация в педагогической практике ДОУ концепции целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта деятельности (М.В. Крулехт).	–	2
П-15	Определение концептуальных основ построения образовательного процесса дошкольного учреждения	–	2
П-16	Перестройка содержания педагогической работы с детьми и изменение условий развития ребенка в ДОУ на современном этапе («круглый стол»)	–	2

Раздел 1. ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ВОСПИТАНИЮ И РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ

Тема 1. Научные подходы к определению современной дидактической концепции в дошкольном образовании

1.1. Концепция в науке, педагогике и образовании. Цели образования как центральное звено концепции. Парадигмы образования. Образование как многоаспектный феномен

При освоении данной микротемы четко определите сущность и специфику понятия «концепция»:

- в науке (система взглядов, определяющих понимание явлений и процессов, объединенных фундаментальным замыслом, ведущей идеей);
- в педагогике (одна из форм, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов);
- в образовании (ведущий замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов).

Обратите внимание на следующее. Как правило, концепция строится на результатах научных исследований и отличается обобщенностью. Назначение концепции — изложить теорию в конструктивной, прикладной форме. Концепция включает в себя только те положения, идеи, взгляды, которые возможны для практического воплощения в той или иной системе, процессе (В.С. Безрукова).

Уясните сущность понятия «концепция обучения» как совокупность обобщенных положений или система взглядов на понимание сущности, содержания, методики и организации учебного процесса, а также особенностей деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления.

При характеристике сущности концепции в образовании необходимо отметить, что концепция указывает способ проектирования системы образования, обучения или воспитания на основе целостного понимания закономерностей. Концепция включает философское, психологическое, дидактическое, социально-педагогическое

обоснование достижения образовательных целей. В любой концепции особое внимание уделяется принципам как ориентирам стратегии и тактики педагогической деятельности. Концептуальные принципы определяют разработку соответствующих теорий. Конечная цель любой концепции обучения – овладение обучаемыми системой знаний и практической подготовленности, необходимой для успешной деятельности.

Для осознания значимости педагогических концепций необходимо представить, как, руководствуясь основными положениями той или иной концепции, педагог планирует свою деятельность и деятельность обучаемых по овладению учебным материалом, использует наиболее эффективные формы, средства и методы обучения. Для этого следует проследить, как конкретная концепция становится основой теории, системы, технологии.

Вспомните сущность данных понятий и их составляющие (и место концепций в их структуре).

Категории научной теории: 1) относительно завершенная логическая структура (принципы, категории, понятия и др.); 2) наличие теоретических конструкторов (концепций, положений, гипотез и др.); 3) наличие положений, доказательств, соединяющих эти конструкторы с имеющимися фактами, другими теориями.

Элементы педагогической системы: субъект (преподаватель, руководитель, родитель и др.), объект-субъект (обучающийся, воспитывающийся), их взаимодействие; цель и задачи работы; концепция построения работы (принципы, теоретические и практические основания); содержание; организация (организационные формы), обеспечение; средства, способы и методы; условия; контроль и коррекция; результаты и их оценка.

Охарактеризуйте педагогическую технологию с дидактической точки зрения как разработку прикладных методик, описывающих реализацию педагогической системы по ее отдельным элементам.

Важно осмыслить, как концепции образования закрепляются в конкретных документах: программах воспитания и обучения.

Далее следует раскрыть положение о том, что центральным звеном концепции являются цель и задачи образования.

Для осмысления особенностей целеполагания в различных концепциях рекомендуется рассмотреть *образование как многоаспектный феномен* [12].

1. *Образование как ценность* характеризуется приоритетом образования в развитии общества, обеспечивая формирование нравственного, интеллектуального и ресурсного потенциала государства, всестороннее и гармоничное развитие каждой личности, создание условий для реализации ее потенциальных возможностей, интересов и склонностей.

2. *Образование как система* характеризуется целью, содержанием, структурированными учебными программами и планами, в которых учитываются предыдущие уровни образования и прогнозируются последующие. Является открытой социальной системой, представляющей собой совокупность образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направления; сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов; органы управления образованием и подведомственные им учреждения и предприятия.

3. *Образование как процесс* предполагает разграничение двух его сторон (обучения и научения), единство обучения и воспитания, воспитывающее обучение, включающее освоение знаний, практических действий, выполнение учебных исследовательско-преобразующих, познавательных задач. Характеризуется следующими основными компонентами образовательного процесса: цель, задачи, содержание, формы и методы; средства, деятельность субъектов процесса, критерии и показатели эффективности, результаты. Системообразующим элементом образовательного процесса по вертикали является цель, которая определяется обществом и должна стать убеждением педагога; в центре образовательного процесса находятся личности обучающего и обучающегося субъектов; их взаимная деятельность строится на духовном единстве и осуществляется по общему алгоритму (анализ исходной ситуации, постановка конкретных образовательных целей и задач; отбор содержания и средств достижения целей; планирование и осуществление образовательных действий; контроль, анализ результатов, корректирование совместной работы); объектом образовательного процесса яв-

ляется содержание учебного материала, имеющего инвариантный и вариативный компоненты.

4. *Образование как результат* характеризуется тем, что его результативность можно рассматривать в двух планах:

- 1) по отношению к учебному заведению и образовательной системе — образ результата в конкретной образовательной системе, фиксированный в форме образовательного стандарта (требования к качествам человека, его знаниям и умениям); показателями результативности могут быть определены реализация образовательных стандартов, развитие сети и укрепление учебно-материальной базы; развитие системы органов управления образованием и самой системы образования;
- 2) по отношению к обучаемому — результативность может быть определена образованностью человека в определенной образовательной системе; опыт как совокупность интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений, позволяющих ему действовать на этой основе в любой ситуации.

Приведите примеры-иллюстрации одной из известных вам концепций, характеризующие данное положение.

Опираясь на знание сущности понятия «парадигма», употребляемого в современной педагогике как концептуальной модели образования, выделите особенности следующих парадигм образования: эзотерическая, традиционалистско-консервативная (знаниевая), технократическая, бихевиористская (рационалистическая, поведенческая), гуманистическая (феноменологическая) [15].

1.2. Характеристика современной дидактической концепции

При освоении данной микротемы необходимо понять, что концепция с учетом ее дидактической интерпретации (истолкования) составляет исходный теоретический базис дидактики — понимание обучения прежде всего как развивающего и воспитывающего процесса, как средства развития личности в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами граждан.

Педагогическое регулирование, все принципы, требования и рекомендации должны исходить из современной дидактической концепции, которая носит гуманистический характер и определяет

главной целью образования и воспитания реализацию и самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала.

Следует вспомнить функции обучения, которые должна обеспечивать дидактическая концепция: социальная, личностно-развивающая, здоровьесбережения, социальной защиты, трансляции культуры [5, с. 7].

В современной концепции делается акцент на активные формы учебно-педагогического процесса – взаимодействие, сотрудничество педагога с обучающимися и самих обучающихся друг с другом.

Следует подробнее рассмотреть следующие наиболее общие и значимые идеи и *подходы современной дидактики, которые представлены в современной дидактической концепции:*

- 1) *личностный подход* – предполагает в качестве ведущего ориентира, основного содержания и главного критерия успешности обучения не только знания, умения и навыки, функциональную подготовленность к выполнению определенных видов деятельности, но и формирование личностных качеств: направленности, общественной активности, творческих способностей и умений, воли, эмоциональной сферы, черт характера;
- 2) *деятельностный подход* – предусматривает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности;
- 3) *социальная направленность и коллективистский подход* – означают нацеленность педагогического процесса на формирование общественно ценных отношений;
- 4) *целостный подход к организации учебно-воспитательного процесса* – связан с единым комплексным планированием и осуществлением в каждом из основных направлений учебной и внеучебной деятельности целого веера образовательных и развивающих задач, преодолением «мероприятийного» характера деятельности, заформализованности общения; проявляется в поиске эффективных форм интеграции содержания учебных предметов, гуманитарного и естественного образования;
- 5) *оптимизационный подход* – предполагает достижение максимально возможных для конкретных условий результатов на базе экономных затрат времени и сил обучаемых и педагогов;

- 6) *технологический подход* – позволяет отрабатывать схемы и алгоритмы обучающей и учебной деятельности, гарантирующие получение планируемых результатов;
- 7) *творческий, инновационный подход* – проявляется в необходимости постоянной диагностики, исследования достигнутого учащимися уровня обученности и воспитанности, поиска наиболее эффективных содержания, методов и форм деятельности, сотрудничества в обнаружении истины, постоянного педагогического экспериментирования.

Следует обдумать и обсудить наиболее актуальные проблемы практического обновления и развития отечественного образования (образовательной стратегии). Например:

- 1) изменение целей образования – переход от «знаниецентрической» к гуманистической, лично-центрированной ориентации, к развитию и самореализации сущностных сил, способностей человека;
- 2) расширение содержательной базы (основы) образования – переход от освоения системы научных знаний (основ научных знаний, а также умений и навыков) к освоению отечественной и мировой культуры как достижений человечества, способствующих прогрессивному развитию: «вечные» человеческие ценности (свобода, труд, мир, отечество, семья и др.) и научно обобщенные, осмысленные знания, основанные на общем восприятии, чувстве, интуиции, получившие отражение в искусстве, религии, народных традициях и житейском опыте, способность к творчеству;
- 3) переход на позиции вариативности образовательных программ и многообразия типов учебных заведений;
- 4) ориентация на региональные и этнические особенности;
- 5) постепенный переход к нетрадиционным методам обучения, к активному использованию психолого-педагогической диагностики.

1.3. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса

При освоении данной микротемы необходимо раскрыть следующие аспекты: специфику личностного и деятельностного подходов, их взаимосвязь, особенности обучения [3; 12; 20].

Обсудите суть следующих положений, являющихся предпосылками для личностно-деятельностного подхода: положение о субъект-субъектном отношении учителя и ученика (А. Дистервейг) и активности обучаемого (А. Дистервейг, И. Песталоцци, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев и др.), теории *я*-деятельности Л.Н. Леонтьева, личностно-деятельностного опосредования (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский), теория учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Макарова, И.И. Ильясов).

Изучите работы И.С. Якиманской, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, выделите особенности определенной ими целостной концепции личностно ориентированного обучения.

Обратите внимание, что личностный подход в широком смысле слова предполагает следующее: все психические процессы, свойства и состояния конкретного человека зависят от индивидуального и общественного бытия человека. В центре обучения – обучающийся, его мотивы, цели, неповторимый психологический склад.

Личностный компонент означает, что педагог максимально учитывает национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучаемых. Обучение направлено на развитие личности ребенка, который является субъектом познания.

Определите сущность понятия «деятельность», ее структуру, ориентировочную основу деятельности (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Обсудите, как вы понимаете высказывание П.Я. Гальперина о том, что центральную психологическую проблему учения составляет формирование действий и понятий с желаемыми, заданными свойствами.

Вспомните элементы обучения, определите их с деятельностных позиций. Познакомьтесь с определениями понятий, предложенных Ю.Г. Фокиным, поясните, в чем их специфичность.

Обучение – совместная деятельность или система действий педагога и субъектов учения, направленная на усвоение ими избранных педагогом или предписываемых образовательной программой элементов объективизированного опыта человечества.

Содержание обучения – совокупность тех действий, которые выполняют педагог и учебная группа для решения на конкретном занятии выбранной дидактической задачи (для усвоения субъектами учения определенной части содержания объективизированного опыта человечества, объекта изучения).

Центральным звеном содержания образования оказывается действие. Вместе с ним и в результате него (вторично) образуются новые представления и понятия о вещах, с которыми эти действия производятся. Всем этим действиям необходимо учиться, так как их нужно выполнить согласно требованиям практики или образовательных программ. В соответствии со шкалой требований осуществляется оценивание обучаемых.

Цель обучения – формирование у субъекта учения умения осуществлять осваиваемую деятельность или ее элементы.

Результаты обучения – изменения в психике субъекта учения, создающие условия для выполнения им деятельности нового для него вида.

Охарактеризуйте особенности деятельностного обучения, обусловленные компонентами: субъекты деятельности, объект и средства деятельности, позиции педагога и обучаемых в образовательном процессе.

Познакомьтесь с высказыванием Н.Ф. Талызиной и охарактеризуйте суть отличий традиционного и деятельностного подходов: «...вместо двух проблем – передать знания и сформировать умения и навыки их применения перед обучением теперь стоит одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах...».

Подумайте, к чему может привести игнорирование следующего утверждения об адекватности учения: «Для усвоения любого изучаемого объекта необходимо обеспечить выполнение субъектом учения деятельности или действий, адекватных деятельности, воплощенной в этом объекте; действий, которые должны применяться при использовании этого объекта по назначению, чтобы реализовать существенные свойства этого объекта» (Ю.Г. Фокин).

Обратите внимание на то, что в соответствии с деятельностным подходом изменяются методы обучения. Приведите сравнительный пример из практики традиционного обучения и деятельностного подхода.

Рассмотрите особенности личностно-деятельностного подхода с позиций педагога и обучающегося [3].

1.4. Причины и сущность обновления концепции дошкольного образования

При освоении данной микротемы необходимо раскрыть следующие причины обновления концепции дошкольного образования:

- 1) дошкольное образование еще не стало в России полноценным звеном системы образования;
- 2) за период социально-экономических реформ накоплен известный опыт создания нормативно-правовой и организационной базы дошкольного образования;
- 3) предстоит обобщить и переосмыслить те инновационные процессы и тенденции, которые наметились в дошкольном образовании на протяжении последних 10–15 лет;
- 4) в России отсутствует адекватный правовой механизм хозяйственно-финансовой деятельности дошкольных учреждений;
- 5) развитие системы дошкольного образования предполагает изменение социального статуса дошкольных работников.

Опираясь на выделенные причины, раскройте сущность обновления концепции дошкольного воспитания, проиллюстрируйте примерами из практики перечисленные понятия:

- охрана и укрепление здоровья детей (как физического, так и психического);
- гуманизация целей и принципов образовательной работы с детьми;
- раскрепощение условий жизни детей и работы воспитателей в детском саду;
- обеспечение преемственности между всеми сферами социального становления ребенка;
- радикальное изменение характера подготовки педагогических кадров, условий финансирования дошкольного воспитания и перестройки системы управления.

Словарь дефиниций

Концепция (лат. *conceptio* – понимание, восприятие, система) – 1) система взаимосвязанных между собой и вытекающих один из другого взглядов на то или иное явление в природе и обществе; 2) ведущий замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов; 3) в педагогике – это одна из форм, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов; 4) в науке – это система взглядов, определяющих понимание явлений и процессов, объединенных фундаментальным замыслом, ведущей идеей.

Концептуальные положения – положения, объединенные общей концепцией.

Ориентировочная основа деятельности – совокупность знаний, определяющих возможность сознательного планирования и правильного осуществления конкретной деятельности, освоенной индивидом.

Педагогическая система – 1) определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания, организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами; 2) множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе (В.А. Сластенин); 3) совокупность взаимосвязанных, согласованно, как единое целое, функционирующих людей, педагогических и иных по своей природе (психологических, управленческих, организационных, материальных и др.) явлений (подсистем, свойств, качеств, элементов), связывающихся на достижении требуемого педагогического результата и целенаправленно используемых для этого» (А.М. Столяренко)

Система (греч. *systēma* – целое, составленное из частей, соединение) – 1) множество закономерно связанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов, знаний и т. д.), образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями, представляющее собой некоторое

органическое образование, единство; 2) форма, способ устройства, организации чего-либо (например, система образования).

Субъект деятельности – индивид или группа, являющиеся носителями активности в сознательном познании и преобразовании действительности с целью удовлетворения своих потребностей.

Теория (греч. *theōria* – наблюдение, исследование) – обобщенная система взглядов, воззрений по какому-либо вопросу; система принципов, законов, категорий, понятий, концепций, описывающая какое-либо относительно однородное, целостное явление или – совокупность его элементов, функций; совокупность обобщенных положений, образующих какую-либо науку или ее раздел.

Технология (греч. *technē* – искусство, мастерство + *logos* – учение) – 1) последовательная, взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач; планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса; 2) совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели, предполагает соответствующее научное проектирование, при котором цели задаются достаточно однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов.

Вопросы для самоконтроля

1. Каково значение концепций для педагогической практики?
2. Почему центральным звеном концепции можно определить цель и задачи образования?
3. Какова взаимосвязь между понятиями «концепция», «теория», «система», «технология»?
4. Охарактеризуйте общие и наиболее значимые идеи и подходы дидактики, которые представлены в современной дидактической концепции.
5. Определите наиболее актуальные проблемы практического обновления и развития отечественного образования (образовательной стратегии).

6. Назовите причины обновления концепции дошкольного образования.
7. Каковы направления обновления концепции дошкольного воспитания?
8. Каковы характеристики субъекта деятельности?

Рекомендуемая литература

Основная

1. Амонашвили, Ш.А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2000. – № 2.
2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2004. – 192 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
4. Дошкольное образование в России : сб. действующих нормативно-правовых документов и научно-метод. материалов. – М. : АСТ, 1997. – 336 с.
5. Концепции дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5. – С. 6–11; № 10.
6. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
7. Кудрявцев, В.Т. Инновационное дошкольное образование: Опыт, проблемы и стратегии развития / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 10, 12.
8. Михайленко, Н.Я. Дошкольное образование: ориентиры и требования к обновлению / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 5, 6.
9. Михайленко, Н.Я. Модель организации образовательного процесса в старшей группе детского сада / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9. – С. 59.

Дополнительная

10. Вариативные и альтернативные программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста / авт.-сост. Т.И. Ерофеева, О.Л. Зверева, Т.А. Макеева. – М. : Профессиональное образование, 1994. – 56 с.

11. Венгер, Л.А. Гуманизация дошкольного воспитания / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 8. – С. 4.
12. Загрекова, Л.В. Теория и технология обучения / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М. : Высш. шк., 2004. – 157 с.
13. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
14. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М.В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.
15. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 474 с.
16. Стеркина, Р. Современные проблемы научно-методического обеспечения системы дошкольного образования / Р. Стеркина // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 5. – С. 40.
17. Стеркина, Р. Рекомендации по организации работы дошкольных учреждений / Р. Стеркина // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 2. – С. 46.
18. Стеркина, Р. Качество дошкольного образования и основные тенденции его изменения / Р. Стеркина // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 6. – С. 2.
19. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
20. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
21. Широкова, Г. Многофункциональная система дошкольного образования / Г. Широкова // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 1. – С. 55.
22. Щетинина, Н. Детский сад будущего / Н. Щетинина // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 1. – С. 71.

Тема 2. Характеристика концептуальных подходов проблемного обучения

2.1. Ребенок как субъект деятельности, как субъект образовательного процесса; опора на субъектный опыт в процессе обучения

При освоении данной микротемы обратите внимание на то, что категория *субъекта* — одна из центральных в философии и психологии (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Е. Леонтьев, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.).

Изучите суть, специфику и соотношение понятий: «субъект», «субъект деятельности», «субъективный опыт», «субъектный опыт».

С.Л. Рубинштейн считает, что субъект не только действует, преобразуя предмет в соответствии со своей целью, но и выступает в разном качестве в процессе и в результате ее осуществления, при котором изменяются и объект, и субъект.

А.Н. Леонтьев говорит о субъекте, который реализует в совокупности деятельностей свои отношения.

В.Э. Чудновский обнаруживает противоречивое понимание активности субъекта: с одной стороны, С.Л. Рубинштейн и его последователи подчеркивают внутреннюю детерминацию деятельности субъекта, а другой — к субъекту относятся в основном как к результату интериоризации общественного опыта, т. е. как продукту обучения и воспитания.

Субъект деятельности сам формируется (создается) и проявляется в деятельности.

Быть личностью — значит быть субъектом деятельности, общения, самосознания, т. е. быть субъектом собственной жизни.

Уясните *субъектные характеристики человека*, проиллюстрируйте каждую из них примером:

- 1) субъект предполагает объект;
- 2) субъект общественен по форме (средствам, способам) своего действия (познавательного или практического);
- 3) общественный субъект имеет и конкретную, индивидуальную форму реализации; коллективный субъект представлен в каждом индивидуе и наоборот;

- 4) сознательно регулируемая деятельность всегда субъективна, в ней субъект и формируется сам;
- 5) субъект индивидуальной деятельности – сознательно действующее лицо;
- 6) субъектность определяется в систему отношений с другими людьми – это активность, пристрастность;
- 7) субъектность есть непрiloжимая целостность общения, деятельности, самосознания и бытия;
- 8) субъектность есть динамическое начало, не существующее вне самого взаимодействия (межличностного, социального, деятельного);
- 9) субъектность – категория интерпсихическая

Характеристики личности в качестве субъекта (Е.А. Климов):

- направленность, мотивы;
- отношение к окружающему, к деятельности, к себе;
- саморегуляция, выражающаяся в таких качествах, как собранность, организованность, терпеливость, самодисциплина;
- креативность, интеллектуальные черты индивидуальности;
- эмоциональность.

Обсудите следующее высказывание В.И. Слободчикова, по мнению которого необходимо вести речь «о субъекте, способном не только реализовывать деятельность, но и рефлексировать ее основные средства во всей полноте ее нормативной структуры, способном строить ее, преобразовывать, проектировать, исследовать, управлять ею. Лишь в этом случае она оказывается, во-первых, собственной деятельностью, во-вторых, у человека действительно появляются возможности быть ее субъектом».

Познакомьтесь с исследованием А.К. Осницкого, который изучает субъектную активность (развиваемую самим субъектом, организуемую и контролируемую им самим).

А.К. Осницкий определяет *субъектность* как содержательно-действенную характеристику активности, проявляющуюся в деятельности и поведении, процессах восприятия, принятия решений и т. п., и связывает прежде всего с индивидуальными особенностями освоения человеком преобразующей активности (ин-

дивидуальными особенностями постановки и решения задач, как мысленных, так и предметных).

Он выделяет *компоненты субъектного опыта*:

- 1) *ценностный опыт* – ориентирует усилия ребенка и связан с формированием познавательных потребностей, интересов и предпочтений;
- 2) *опыт рефлексии* – помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта, который накапливается путем соотнесения знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе, с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами;
- 3) *опыт привычной активизации* – предполагает предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижения успеха, ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению задач;
- 4) *операциональный опыт* – включает умение получать и использовать знания о материалах предметного мира, умения осуществлять самостоятельную целенаправленную поисковую деятельность и саморегуляцию в ней, объединяет конкретные средства преобразования ситуации для решения познавательной задачи и имеющиеся собственные возможности;
- 5) *опыт сотрудничества* – складывается при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности, способствует объединению усилий, совместному решению и предполагает предварительный расчет на сотрудничество.

Каждый из компонентов реализуется в трех сферах: потребностной (жизнеобеспечение), деятельностной, межличностной.

Субъектный опыт обуславливает осознанную, целенаправленную, умелую и координированную с усилиями других людей позицию человека в деятельности, т. е. обеспечивает реализацию субъектной активности.

Именно формирование и актуализация субъектного опыта опосредует организацию и содержание регуляторных умений. Благодаря субъектному опыту человек приобретает возможность выби-

рать, ставить себе задачи и последовательно добиваться их успешного решения.

Автор считает, что выраженность субъектности хорошо обнаруживается при определении степени соответствия активности, развиваемой человеком в данный момент, и тем видом активности (чаще — деятельности), в которую он вовлечен обстоятельствами своей жизни. Субъект сам в ряде случаев определяет меру, в которой он занят ставшей ему необходимой деятельностью. В некоторых пределах он к тому же способен управлять своими природными возможностями (ресурсами) и правилами организации деятельности, которые усвоены в процессе обучения и воспитания.

Субъектность в деятельности и поведении, процессах восприятия, принятия решений и т. п. связана прежде всего с индивидуальными особенностями освоения человеком преобразующей активности: индивидуальными особенностями постановки и решения задач (мысленных или предметных).

Субъектное отношение к выполняемой деятельности реализуется в обращении человека к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности. Это определяется взаимодействием сформированных умений саморегуляции и компонентами субъектного опыта.

2.2. Сущность, признаки, функции проблемного обучения.

Виды и уровни проблемного обучения. Построение образовательного процесса на основе проблемного подхода к обучению детей

При освоении данной микротемы акцентируйте внимание на том, что концепция проблемного обучения в стране начинает интенсивно развиваться с 60-х годов XX века в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития их самостоятельности.

Следует охарактеризовать вклад зарубежных психологов в теорию проблемного обучения:

- идеи Дж. Дьюи о том, что целью обучения является развитие логического мышления обучаемых, о значимости активной самостоятельной деятельности учащихся по решению проблем;

- идеи Дж. Брунера о структурировании учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний.

Обратите внимание на то, что исходными при разработке отечественной теории проблемного обучения стали положения теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), а также на развитие теории отечественными психологами. Охарактеризуйте идеи:

- умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет учащийся (В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев);
- роль проблемной ситуации в мышлении и обучении (А.М. Матюшкин);
- правила активизации процесса обучения, которые отражают принципы организации проблемного обучения (М.А. Данилов и В.П. Есипов) и др.

Изучите подходы различных авторов к определению понятия «проблемное обучение», выявите его сущность:

- тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций (М.И. Махмутов);
- «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем (постепенно к этому ученики приучаются сами), оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» (В. Оконь).

Следует понимать, что представленные определения отражают существенные признаки проблемного обучения: специфически организованная самостоятельная деятельность обучаемого, выстроенная с учетом целеполагания и принципа проблемности деятельность педагога; специфика содержания обучения.

Проблемное обучение можно определить как систему методов и средств обучения, основой которого выступает моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. Усвоение новых знаний при этом происходит как самостоятельное открытие их учащимися с помощью учителя. Для этого необходимо действие двух факторов: возникновение познавательной потребности; овладение новыми обобщенными знаниями, необходимыми для выполнения определенных задач.

Сообщение знаний в их движении и развитии выступает важнейшим принципом проблемного изложения учебного материала и является одним из способов организации проблемного обучения.

Проблемное обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности обучаемых, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей. В этом и заключается его отличие от традиционного объяснительно-иллюстративного обучения.

Уясните основные функции и отличительные признаки (особенности) проблемного обучения, которые были сформулированы М.И. Махмутовым.

Общие функции проблемного обучения:

- усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- развитие интеллекта учащихся, т. е. их познавательной самостоятельности и творческих способностей;
- формирование диалектико-материалистического мышления школьников;
- воспитание всесторонне и гармонично развитой личности.

Специальные функции проблемного обучения:

- развитие навыков творческого усвоения знаний (применение системы логических приемов или отдельных способов творческой деятельности);

- воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умений решать учебные проблемы;
- формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решения практических проблем и художественного отображения действительности);
- формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Представьте характеристику проблемной ситуации как основной категории исследовательского обучения: структура, классификация, способы создания и использования проблемных ситуаций в обучении [6; 10; 15].

Отличительные признаки (особенности) проблемного обучения

1. Специфическая интеллектуальная деятельность учащегося по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления.

2. Развитие критического, творческого, диалектического мышления, что влияет на формирование мировоззрения, так как самостоятельное решение проблем учащимися одновременно является и основным условием превращения знаний в убеждения.

3. Связь обучения с практикой и использование жизненного опыта учащихся при проблемном обучении выступают не как простая иллюстрация теоретических выводов, правил, а главным образом как источник новых знаний и как сфера приложения усвоенных способов решения проблем в практической деятельности. По этой причине связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций и критерием оценки правильности решения учебных проблем.

4. Систематическое применение педагогом наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ учащихся, требующих как актуализации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний и способов деятельности.

5. Индивидуализация обучения, проявляющаяся в наличии учебных проблем разной сложности, различии в ее формулирова-

нии, выдвижении многообразных гипотез и нахождении тех или иных путей их доказательства.

6. Динамичность проблемного обучения (подвижной взаимосвязи его элементов), которая заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений окружающего мира.

7. Высокая эмоциональная активность обучаемых, обусловленная, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, и, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность обучаемого неразрывно связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности.

8. Новое соотношение индукции и дедукции и новое соотношение репродуктивного и продуктивного усвоения знаний.

Первые три особенности проблемного обучения имеют социальную направленность (обеспечивают прочность знаний, глубину убеждений, умение творчески применять знания в жизни). Остальные особенности носят специально-дидактический характер и в целом характеризуют проблемное обучение.

Познакомьтесь с подходами М.И. Махмутова по определению видов и уровней проблемного обучения. Приведите примеры из педагогической практики.

Виды проблемного обучения:

1) научное творчество – теоретическое исследование, т. е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем; чаще всего используется на теоретических занятиях, где организуется индивидуальное, групповое или фронтальное решение проблемы;

2) практическое творчество – поиск практического решения, т. е. способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем; чаще всего используется на лабораторных, практических занятиях, в предметном кружке, на факультативе, производстве;

3) художественное творчество – художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее рисование, игру, музицирование и др.; чаще всего используется на урочных и внеурочных занятиях.

Уровни проблемного обучения, которые отражают не только разную степень усвоения учащимися новых знаний и способов умственной деятельности, но и разные уровни мышления.

1. Уровень обычной несамостоятельной активности – это восприятие учащимися объяснений педагога, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера.

2. Уровень полусамостоятельной активности – характеризуется применением усвоенных знаний в новой ситуации и участием учащихся в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной учебной проблемы.

3. Уровень самостоятельной (продуктивной) активности – предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучаемый самостоятельно работает по тексту учебника, применяет усвоенные знания в новой ситуации, конструирует решение задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы с незначительной помощью педагога.

4. Уровень творческой активности – характеризует выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельного доказательства. На этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения; здесь же имеет место и художественное творчество.

Эффективным может считаться такой процесс обучения, который обуславливает увеличение объема знаний, умений, навыков у учащихся; углубление и упрочение знаний, новый уровень обученности; новый уровень познавательных потребностей учения; новый уровень сформированности познавательной самостоятельности и творческих способностей.

Изучите и проиллюстрируйте примерами из практики *структурные элементы проблемного обучения*:

- 1) обнаружение противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в подлежащем изучению материале, осознание их как трудностей, возникновение стремления к их преодолению (создание проблемной ситуации); формирование задачи;
- 2) анализ условий задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом;
- 3) членение основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения;
- 4) актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи;
- 5) выдвижение гипотезы (или гипотез); поиск «ключа», идеи решения;
- 6) выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственное решение);
- 7) проверка решения;
- 8) конкретизация полученных результатов, а также установление связи полученных выводов с известными ранее теоретическими положениями, законами, зависимостями и возможных следствий, вытекающих из полученных результатов, выявление новых проблем, подлежащих решению.

Охарактеризуйте отличие сообщающего (традиционного) и проблемного обучения, опираясь на содержание табл. 1.

Таблица 1

Характеристика сообщающего и проблемного обучения (В. Оконь)

Сообщающее обучение	Проблемное обучение
1. Материал дается в готовом виде, педагог обращает внимание прежде всего на программу	Новую информацию учащиеся получают в ходе решения теоретических и практических проблем
2. В устной подаче материала или через учебник возникают пробелы, трудности, вызванные временным исключением обучаемых из дидактического процесса	В ходе решения проблемы учащийся преодолевает все трудности, его активность и самостоятельность достигают высокого уровня
3. Темп передачи информации ориентирован на более сильных, средних или слабых учащихся	Темп передачи информации зависит от учащегося или группы учащихся

Сообщающее обучение	Проблемное обучение
4. Контроль достижений только частично связан с процессом обучения, он не является его органической частью	Повышенная активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов
5. Отсутствует возможность обеспечения всем учащимся 100% результатов; наибольшую трудность представляет применение информации на практике	Результаты относительно высокие и устойчивые; учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности

Важно понять, каковы *особенности содержания образования при проблемном обучении*.

1. Учебные проблемы должны иметь личностную обращенность, т. е. отвечать потребностям и интересам данной группы детей.

2. Ведущая роль принадлежит взрослым, но у детей в любом случае должно оставаться ощущение, что проблема и способы решения выбраны ими самостоятельно.

3. Избираемая проблема должна соответствовать возрастным особенностям детей. Это касается обычно не столько выбора проблемы (она обычно выходит за рамки одного учебного предмета), сколько уровня ее подачи.

4. При выборе проблемы необходимо учитывать наличие необходимых средств и материалов для сбора необходимых данных и решения проблемы.

Важно уяснить технологию проектирования проблемной ситуации.

Представьте характеристику проблемной ситуации как основной категории исследовательского обучения: структура, классификация, правила проектирования.

Проследите на конкретном примере *последовательность действий при проектировании проблемной ситуации*:

- определить содержание учебного материала, подлежащего усвоению;
- сформулировать обучающую цель (задачи);
- определить противоречие, лежащее в основе проблемной ситуации;

- сформулировать содержание (текст) проблемной ситуации;
- определить способ предъявления проблемной ситуации;
- сформулировать проблему, которую будут решать дети;
- составить перечень материалов и оборудования, необходимых для предъявления и решения проблемной ситуации;
- осуществить текстовое оформление проблемной ситуации (обучающая цель, материалы и оборудование, содержание).

Обратите внимание на изменение деятельности преподавателя при наиболее полной форме проблемности обучения (Т.А. Ильина):

- 1) нахождение проблемы и создание проблемной ситуации;
- 2) знание или нахождение наиболее эффективного способа ее решения;
- 3) руководство этапом усмотрения проблемы;
- 4) уточнение и формулировка проблемы;
- 5) оказание помощи в анализе условий, выборе плана решения, консультирование в процессе решения;
- 6) разбор отдельных ошибок с теми, кто их допустил;
- 7) организация коллективного обсуждения проблемы.

Изучите следующие *рекомендации по организации образовательного процесса как проблемного обучения*, обоснуйте их важность и предложите свои дополнения.

1. Прежде чем планировать проблемное изучение темы (раздела), необходимо установить возможность его и дидактическую целесообразность. При этом нужно учитывать специфику содержания изучаемого материала, его сложность, характер информации (описательный или требующий обобщений, анализа, выводов).

2. Важно выявить «внутренние условия мышления» обучаемых, а именно: уровень знаний по изучаемой теме; интеллектуальные возможности обучаемых, уровень их развития.

3. В зависимости от выявленного уровня «внутренних условий мышления» обучаемых разрабатывается система конкретных заданий, выводящих на обнаружение противоречия на пути движения от незнания к знанию: вопросы, требующие объяснить то или иное явление; вопросы, с помощью которых педагог преднамеренно сталкивает противоречивые суждения, мнения, оценки великих людей, ученых, самих обучаемых; задания на сопоставления, сравнения и др.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы особенности проблемного обучения?
2. Охарактеризуйте признаки проблемного обучения.
3. Охарактеризуйте функции проблемного обучения.
4. Охарактеризуйте виды проблемного обучения. Приведите примеры.
5. Охарактеризуйте уровни проблемного обучения. Приведите примеры.
6. В чем особенности и смысл создания проблемных ситуаций в обучении?
7. Какова характеристика уровней проблемного обучения и чем обусловлен уровень проблемности в образовательном процессе?
8. Каковы особенности предъявления содержания при проблемном обучении?
9. Охарактеризуйте компоненты субъектного опыта.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы преимущества проблемного обучения над традиционным?
2. Какова технология проектирования проблемной ситуации?
3. Какова методика предъявления детям проблемной ситуации?
4. Каковы сложности построения образовательного процесса на основе проблемного подхода к обучению детей и возможные пути их преодоления?

Учебно-исследовательские задания

1. Изучите подход А.М. Матюшкина к классификации проблемных ситуаций и представьте их в таблице.

Название модели	Главное условие, вызывающее проблему	Способ решения	Пример из педагогической практики
1.			
2.			

2. Изучите подход А.М. Матюшкина к определению правил проектирования проблемных ситуаций и представьте их в таблице.

Правила проектирования проблемных ситуаций

№ п/п	Группа правил	№ п/п	Характеристика правила
I	Правила создания проблемных ситуаций	1	
		...	
II	Правила управления процессом усвоения в проблемной ситуации	1	
		2	
		...	
III	Правила, определяющие последовательность проблемных ситуаций	1	
		2	
		...	

3. Выпишите типы проблемных ситуаций, определите способы их создания [13; 15; 16].

4. Составьте алгоритм разработки проблемного задания.

5. Осуществите проектирование проблемной ситуации (возраст детей, раздел работы, темы – по выбору).

6. Представьте особенности концепции проблемного обучения в форме карты-характеристики картотеки «Современные концепции воспитания и развития ребенка» (см. рекомендации в прил. 1).

Словарь дефиниций

Проблемное обучение – 1) дидактическая система, основанная на закономерностях творческого усвоения знаний и способов деятельности, включающая сочетание приемов и методов преподавания и учения, которым присущи основные черты научного поиска; 2) тип обучения, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

Проблемное преподавание – это деятельность педагога по обеспечению условий проблемного учения путем преднамеренного создания системы последовательных проблемных ситуаций и управления процессом их разрешения обучающимися.

Проблемное учение – особая структура творческой учебной деятельности студентов по усвоению знаний и способов деятельности

с наличием анализа проблемных ситуаций, формулировок проблем и их решения – посредством выдвижения предположений, обоснования и доказательств гипотез.

Проблемная ситуация – 1) особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующегося таким психическим состоянием, возникшим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия (А.М. Матюшкин); 2) психическое состояние интеллектуального напряжения, связанного с неожиданным препятствием для хода действия или мысли; 3) осознанное субъектом затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний, новых способов действий; психическое состояние интеллектуального затруднения при взаимодействии субъекта и объекта.

Противоречие – положение, при котором одно исключает другое, несовместимое с ним.

Проблема – 1) скрытое или явное противоречие, присущее вещам, явлениям материального и идеального мира; 2) конкретное знание о незнании; 3) вопрос, задача, ситуация, содержащая противоречие и не имеющая однозначного решения.

Проблемное задание – практическое или теоретическое задание, вызывающее познавательную потребность в новом, неизвестном задании, служащем для правильного выполнения действия, приводящего к достижению цели.

Проблемная задача – учебная проблема, решаемая при заданных условиях или параметрах.

Рефлексия (от лат. *reflexus* – обращение назад, отражение) – мыслительный рациональный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя (своих собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений к себе других, своих задач, назначения).

Субъект – сознательно действующее лицо, самосознание которого – это осознание себя как существа, осознающего мир и изменяющего его, как действующего лица в процессе собственной деятельности (практической и теоретической) (теория С.Л. Рубинштейна).

Субъект деятельности – индивид или группа, являющиеся носителями активности в сознательном познании и преобразовании действительности с целью удовлетворения своих потребностей.

Субъективный опыт человека – совокупность накопленных знаний, добытых в личной практике, и личного опыта осуществления ранее выполненных им операций, действий, деятельности.

Субъектный опыт – опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать себе отчет о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий, собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен дать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет (И.С. Якиманская).

Учебная проблема – 1) проблемная ситуация, принятая субъектом к решению на основе имеющихся у него средств (знаний, умений, опыта поиска); обычно выражается в форме вопроса; 2) словесное выражение содержания проблемной ситуации. Признаки учебной проблемы: наличие проблемной ситуации, определенная готовность субъекта к поиску решения, возможность неоднозначного решения.

Рекомендуемая литература

Основная

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 474 с.
3. Махмутов, М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975.
4. Педагогические технологии / под общ. ред. В.В. Кукушина. – М. : МАрТ ; Ростов н/Д : МарТ. – 336 с.
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. – 2006. – Т. 1. – 816 с.
6. Современные образовательные технологии / кол. авторов под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.
7. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 408 с.

8. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: / С.А. Смирнов [и др.] ; под ред.С.А. Смирнова. – М. : Академия, 1998. – 152 с.
9. Ситаров, В.А. Дидактика / В.А. Ситаров ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2008. – 240 с.
10. Столяренко, Л.С. Психология и педагогика / А.С. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001.

Дополнительная

11. Булгаков, В.И. Проблемное обучение – понятие и содержание / В.И. Булгаков // Воспитание школьников. – 1985. – № 8.
12. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
13. Гриценко, Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход. / Л.И. Гриценко. – М. : Академия, 2008. – 240 с.
14. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2004. – 192 с.
15. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЕК, 2003. – 720 с.
16. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
17. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.

Тема 3. Характеристика концептуальных подходов лично-ориентированного обучения

3.1. Характеристика лично-ориентированного обучения (в сравнении с традиционным), его функции и принципы. Лично-ориентированное педагогическое взаимодействие. Индивидуально-дифференцированный подход в лично-ориентированном обучении

При освоении данной микротемы обратите внимание на следующие ключевые понятия лично-ориентированного обучения: *личность, индивид, индивидуальность, индивидуальный подход, инди-*

визуализация, дифференциация, дифференцированный подход, разноразрядный подход.

Опираясь на содержание табл. 2 и 3, осуществите сравнение знаниево-ориентированной (традиционной) и личностно ориентированной концепций обучения. Проиллюстрируйте примерами каждую особенность личностно ориентированной концепции обучения, обращаясь к табл. 2 и 3.

Таблица 2

Характеристика дидактических особенностей традиционного и личностно ориентированного обучения

Знаниево-ориентированный подход	Личностно ориентированный подход
Содержание – это совокупность систематизированных знаний, умений, навыков (ЗУН), взглядов и убеждений, обеспечивающих определенный уровень развития познавательных сил, практической подготовки учащихся, достигнутый в процессе учебно-воспитательной работы	Содержание – адаптированная система знаний, навыков, умений, опыта творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и сохранению материальной и духовной культуры общества
Результат образования – сумма знаний, умений; определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы	Результат образования – определенный набор социально значимых качеств личности и возрастной уровень овладения видами деятельности. Знания, умения, навыки – не самоцель, а средство, обеспечивающее желательное направление и уровень развития личности ребенка
Знания выступают абсолютной ценностью и заслоняют собой личность самого ребенка	Абсолютная ценность – личность, ее развитие, а не отчужденные от нее знания
Регламентация знаний	Определение содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности ребенка
Ориентация на среднего ученика	Гуманное отношение к развивающейся личности ребенка, становление его индивидуальности и возможность саморазвития, самореализации

Таблица 3

Характеристика методических особенностей традиционного и
лично ориентированного обучения

Знаниево-ориентированный подход	Лично ориентированный подход
Ориентир делается на коллективную и фронтальную работу учащихся	Ориентир делается на самостоятельную работу, собственные открытия учащегося
Работа проводится с группами различной успеваемости	Работа проводится с каждым ребенком, выявляются и учитываются его склонности и предпочтения
Используется дидактический материал, рассчитанный на определённый объём знаний среднего учащегося	Используется дидактический материал, соответствующий успеваемости и способностям того или иного ребенка
Устанавливается одинаковый для всех учащихся объём знаний и подбирается связанный с ним учебный материал	Устанавливаются объём знаний и соответствующий учебный материал для каждого учащегося с учётом его индивидуальных способностей
Учебные задания следуют от простого к сложному и делятся на определённые группы сложности	Сложность учебного материала выбирается ребенком и варьируется педагогом
Стимулируется активность группы обучаемых	Стимулируется активность каждого учащегося с учётом его возможностей и индивидуальных склонностей
Педагог планирует индивидуальную или групповую работу учеников	Педагог предоставляет возможность выбора групповой или только собственной работы
Педагог задаёт для изучения общие для всех темы	Темы согласуются с познавательными особенностями учащегося
Сообщает новые знания только педагог	Получение новых знаний осуществляется при совместной деятельности педагога и учащихся
Оценивает ответ учащегося только педагог	Сначала производится оценка ответа самим учащимся, потом педагогом
Используются только количественные способы оценки знаний (баллы, %)	Используются количественные и качественные способы оценки и результатов познания
Объём, сложность и форма домашнего задания определяются педагогом	Учащийся имеет возможность выбора объёма, сложности и формы домашнего задания
Педагога не интересуют стратегии познания учащихся, а важны исключительно конечные или промежуточные результаты обучения	Педагог помогает учащимся осознать их познавательные стратегии, организует их обсуждение и «обмен» способами познания

Знаниево-ориентированный подход	Личностно ориентированный подход
Педагог, обладающий собственным обучающим стилем, определяет «маршрут» познания и подстройку учащегося под стиль его работы	Педагог согласует собственный обучающий стиль с познавательными предпочтениями и стилем учебной работы учащихся

Изучите особенности теории личностно ориентированного обучения Е.В. Бондаревской, Д.Г. Левитеса, А.В. Петровского, И.С. Якиманской. Рассмотрите следующие *характеристики личностно ориентированного подхода* [19, с. 114]:

- 1) приоритетность личностно-смысловой сферы обучающегося в процессе обучения;
- 2) включение опыта ребенка в образовательный процесс – актуализация субъектного опыта учащегося и его согласование с общественным опытом;
- 3) культивирование уникального опыта ребенка – субъективное должно быть представлено в процессе обучения (А.В. Петровский);
- 4) признание ценности совместного опыта, ценности взаимодействия;
- 5) построение процесса обучения на основе учета психофизиологических особенностей обучаемых;
- 6) переориентация процесса обучения на постановку и решение самими учащимися конкретных учебных задач;
- 7) изменение позиции педагога-информатора (контролера) на позицию координатора.

Охарактеризуйте суть функций личностно ориентированного образования и средства (механизм) реализации каждой функции:

- 1) *гуманитарная*; механизм реализации – понимание, общение и сотрудничество;
- 2) *культуросозидательная (культурообразующая)*; механизм реализации – культурная идентификация как установление духовной взаимосвязи между человеком и его народом, принятие его ценностей в качестве своих и построение собственной жизни с их учетом;
- 3) *социализации*; механизм реализации – рефлексия, сохранение индивидуальности, творчество как личностная позиция в любой деятельности и средство самоопределения.

Раскройте *цель лично ориентированного образования*: заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа.

Уясните специфические *принципы лично ориентированного обучения* (поясните, как трактуют их В.В. Краевский, А.В. Хуторской):

- личностного целеполагания;
- выбора индивидуальной образовательной траектории и свободы самовыражения;
- метапредметных основ образовательного процесса;
- продуктивности обучения;
- первичности образовательной продукции учащегося;
- ситуативности обучения;
- образовательной рефлексии.

Охарактеризуйте особенности лично ориентированного педагогического взаимодействия в системе «взрослый – ребенок», опираясь на принципы, выделенные исследователями.

А.Б. Орловым сформулированы следующие *принципы лично ориентированного педагогического взаимодействия*:

- диалогизации;
- персонификации;
- индивидуализации педагогического взаимодействия.

О.В. Дыбина определила следующие *принципы лично ориентированного взаимодействия*, как то:

- стимулирующий исследовательскую деятельность и активность ребенка;
- удовлетворяющий потребности в преобразовании (при учете возраста ребенка);
- творческо-гуманной направленности;
- свободы и самостоятельности;
- интегрированности;
- диалогичности;
- гуманитарный.

Приведите примеры проявления вышеназванных принципов в выделенных О.В. Дыбиной пространствах лично ориентированного взаимодействия (мини-среды): культурно-познаватель-

ная; художественно-эстетическая; эмоционально-рефлексивная; культурно-коммуникативная; экологическая и др.

Следует раскрыть особую *позицию педагога в личностно ориентированном обучении*:

- оптимистический подход к ребенку и его будущему как стремление педагога видеть перспективы развития личностного потенциала ребенка и умение максимально стимулировать его развитие;
- отношение к ребенку как субъекту собственной учебной деятельности, как к личности, способной учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и выбору, и проявлять собственную активность;
- опора на личностный смысл и интересы (познавательные и социальные) каждого ребенка в учении, содействие их обретению и развитию.

Следует познакомиться с подходом И.С. Якиманской, представляющей классификацию моделей личностно ориентированного образования (табл. 4).

Таблица 4

Сравнительная характеристика моделей личностно ориентированного обучения (И.С. Якиманская)

	Социально-педагогическая	Предметно-дидактическая	Психологическая (личностно ориентированная)
Цель	Воспитание личности по заданному образцу	Усвоение ЗУН, фактология	Развитие личности, индивидуальных познавательных способностей, когнитивного стиля
Средства	Коллектив, педагогика требований, поощрения и наказания, репродуктивные методы обучения (простое повторение по образцу),	Дифференциация содержания знаний (физико-математические школы и спецшколы), дифференциация учащихся по освоению ЗУН, статическое учебно-психологическое тестирование, увлеченность теоретическими аспектами	Элективная дифференциация, выявление стратегий познания, изучение и развитие когнитивного стиля учащегося и обучающего стиля педагога, изменение роли и функций педагога, создание технологий «обучение

	Социально-педагогическая	Предметно-дидактическая	Психологическая (лично ориентированная)
	акцент на простейшие учебные навыки	обучения, попытки создания концепций развивающего обучения, опережающего обучения	учению», рефлексия разнообразия стратегий обучения, обмен стратегиями между учащимися
Критерии оценки	Соответствие/ несоответствие образцу	Балльная система отметок, средний балл аттестата	Качественные. Прогноз по персональной траектории

Классификация моделей лично ориентированного образования (И.С. Якиманская).

1. *Социально-педагогическая модель* – основана на педагогике социального заказа: воспитать личность с заранее заданными свойствами; личность при этом понимается как некое типовое явление, «усредненный» вариант, как носитель и выразитель массовой культуры; основные социальные требования к личности: подчинение индивидуальных интересов общественным, конформизм, послушание, коллективизм и др.; образовательный процесс ориентирован на создание одинаковых условий обучения для всех; проектирование образовательного процесса основывается на идее педагогического управления, формирования и коррекции личности без достаточного учета и использования субъектного опыта самого ученика как активного творца собственного развития (самообразования, самовоспитания).

2. *Предметно-дидактическая модель* – связана с организацией научных знаний в системе с учетом их предметного содержания, это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении; средством индивидуализации обучения служат сами знания, а не их конкретный носитель – развивающийся ученик; знания организуются по степени их объективной трудности, новизны, уровню их интегрированности с учетом рациональных приемов усвоения, «порцией» подачи материала, сложности его переработки и др.; в основе дидактики лежит предметная дифференциация, направленная на выявление предпочтений ученика в работе с материалом разного предметного со-

держания, на интерес к его углубленному изучению, ориентацию ученика на занятия разными видами предметной (профессиональной) деятельности; проектирование предметной дифференциации строится на учете сложности и объема учебного материала (задания повышенной/пониженной трудности). Для предметной дифференциации учеными, педагогами и методистами разрабатываются факультативные курсы, программы спецшкол; открываются классы с углубленным изучением определенных учебных предметов (их циклов): гуманитарные, физико-математические, естественно-научные и т. п.; дифференцированные формы педагогического воздействия определяют содержание личностного развития; при этом не раскрываются сущностные истоки жизнедеятельности самого ученика как носителя субъективного опыта, имеющейся у него индивидуальной готовности, предпочтений к предметному содержанию, виду и форме задаваемых знаний.

3. *Психологическая модель* — основана на признании различий в познавательных способностях, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии; в образовательном процессе познавательные способности проявляются в обучаемости, которая определяется как индивидуальная способность к усвоению знаний; целью образовательного процесса является развитие, коррекция обучаемости как познавательной способности, оценка уровня ее проявления (дети с повышенной-пониженной обучаемостью), анализ особенностей ее становления у одаренных детей и детей с различными нарушениями развития; основным принципом разработки системы обучения является признание индивидуальности ученика, создание необходимых и достаточных условий для его развития.

Обратите внимание на то, что проектирование личностно ориентированной системы обучения предполагает:

- признание ребёнка основным субъектом процесса обучения;
- определение цели проектирования— развитие индивидуальных способностей ученика;
- определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством выявления и структурирования субъект-

ного опыта ученика, его направленного развития в процессе обучения.

Остановитесь на рассмотрении утверждения о том, что технологизация личностно ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля над личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно ориентированного процесса.

Изучите основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно ориентированного процесса. Выбрав один из разделов обучения и тему, приведите примеры-иллюстрации по каждому требованию.

Основные *требования к разработке дидактического обеспечения* личностно ориентированного процесса:

- 1) учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта учащегося, включая опыт его предшествующего обучения;
- 2) изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта каждого ребенка;
- 3) в ходе обучения необходимо постоянное согласование опыта ребенка с научным содержанием задаваемых знаний;
- 4) активное стимулирование учащегося к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- 5) учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы ребенок имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач;
- 6) необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;

- 7) при введении знаний о приемах выполнения учебных действий необходимо выделять общелогические и специфические предметные приемы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;
- 8) необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т. е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал;
- 9) образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности; для чего необходимо выделение единиц учения, их описание, использование учителем на уроке, в индивидуальной работе (различные формы коррекции, репетиторства).

Акцентируйте внимание на специфике следующих направлений личностно ориентированных технологий: гуманно-личностные технологии; технологии сотрудничества; технологии свободного воспитания; эзотерические технологии [9, с. 214].

Следует остановиться на раскрытии положения: личностно ориентированное обучение определяется как индивидуально ориентированное. Это связано с переосмыслением функций образования и изменением его базовых ценностей: такой организации освоения знаний и умений, которая обеспечивает развитие личности ребёнка с учётом его индивидуальности; определения таких базовых ценностей, которые связаны с развитием сущностных сил ребёнка (самореализации, активности, творчества, раскрытия индивидуальных особенностей и др.).

Вспомните теорию индивидуализации обучения И.Э. Унт. Обсудите значимость выделенных автором *условий личностно развивающего обучения* (оптимального для каждого ребенка):

- 1) индивидуализация учебной работы – исходить из достигнутого уровня развития конкретного ребенка;
- 2) выявление уровня развития конкретного ребенка как предпосылка индивидуализации;
- 3) сохранение индивидуализации на протяжении всего периода обучения;
- 4) подбор средств индивидуализированного обучения – развивающие задания, оптимальные по трудности содержания и формирующие рациональные умения умственного труда.

Важно уяснить, что психологическая основа индивидуализации обучения – учет психологических особенностей учащихся: обученность (приобретенные знания) и уровень умственного развития – обучаемость (способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения – скорость усвоения, гибкость процесса мышления, связь конкретных и отвлеченных компонентов в мышлении). К психологическим особенностям учащихся относятся также способность самостоятельно усваивать знания и учебная мотивация.

Охарактеризуйте основные составляющие индивидуально-дифференцированного подхода: индивидуализация и дифференциация, выделите их отличия: при индивидуализации учитываются особенности каждого ребёнка, а при дифференциации – групп детей.

Обратите внимание на варианты индивидуализации (И.Э. Унт): дифференциация обучения; внутриклассовая (внутригрупповая) индивидуализация учебной работы; прохождение учебного курса в индивидуально различном темпе (убыстренно – акселерация, замедленно – ретардация).

Индивидуально-дифференцированный подход рассматривается в совокупности индивидуализации и дифференциации и предполагает объединение детей по их характерным индивидуально-психологическим особенностям; по организационной форме; содержанию работы с детьми; форме оказания педагогической поддержки детям. Находит свое отражение в технологическом подходе (в отборе не только содержания, но и совокупности методов, приемов, средств обучения).

Рассмотрите на конкретных примерах и обсудите плюсы и минусы следующих *видов* (и соответствующих им *способов*) *индивидуально-дифференцированного подхода* (Е.А. Ключникова, Г.В. Бондаренко).

1. *По характерным индивидуально-психологическим особенностям детей*, составляющим основу формирования гомогенных групп: по возрастному составу; половому признаку; области интересов (кружковая работа и пр.); личностно-психологическим типам (по типу мышления, акцептуации характера, темпераменту и др.); уровню здоровья (группы здоровья и др.).

2. *По организационной форме обучения*: фронтальная форма; организация малых групп (в зависимости от целей занятия или ин-

дивидуальных особенностей освоения учебного материала детьми); объединение детей в пары сменного состава (организация взаимного обучения, когда ребенок поочередно выступает то в роли учителя, то ученика); индивидуальная работа с ребенком.

3. *По содержанию работы с детьми:* подбор знаний, отличающихся при общей познавательной цели и общим содержанием разной степени трудности; подбор разных по мотивировке содержания заданий; использование гибких вариативных программ.

4. *По форме оказания педагогической поддержки детям:* совместное выполнение заданий; вспомогательные вопросы; алгоритмическое предписание; сопутствующие указания; вспомогательные упражнения и др.

Помните, что виды дифференциации взаимосвязаны и могут быть использованы на разных этапах образовательной работы с детьми.

Подумайте, почему педагогическая *помощь и поддержка* – ключевое понятие в характеристике технологий личностно ориентированного образования. Познакомьтесь с технологией поддержки ребенка [9, с. 216].

Изучите особенности *двух подходов к дифференциации в обучении* и приведите примеры их реализации при проведении занятия (раздел и тема – по вашему выбору).

1. Традиционный подход. Характеризуется делением детей на гомогенные (однородные) группы, объединяющие детей с равным уровнем развития. В этом случае дифференциация обеспечивается самим содержанием материала: детям высокого уровня развития предлагается материал с усложнением заданий, с более низким уровнем – упрощенный с частым повторением. Это экстенсивный подход, который основан лишь на увеличении или уменьшении объема содержания, но не на развитии мышления, качеств ума и личности ребенка.

2. Технологический подход. Характеризуется изменением не объема и содержания знаний, умений и навыков детей разного уровня, а изменением форм, методов, приемов работы с детьми. Такой подход обеспечивает решение задачи творческого развития детей и формирования их личностных качеств.

Обдумайте, насколько для вашей педагогической деятельности применимо высказывание В. Сухомлинского: «Чтобы поддержать ребенка, педагог должен сохранить в себе ощущение детства, развивать в себе способность к пониманию ребенка и всего, что с ним происходит; мудро относиться к поступкам детей; верить, что ребенок ошибается, а не нарушает с умыслом; защищать ребенка; не думать о нем плохо, несправедливо; не ломать детскую индивидуальность, а исправлять и направлять ее развитие, помня о том, что ребенок находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания».

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы особенности личносно ориентированной концепции обучения?
2. Каковы условия личносно-развивающего обучения (И.Э. Унт)?
3. Охарактеризуйте функции личносно ориентированного обучения.
4. Каковы принципы личносно ориентированного обучения?
5. Каковы принципы личносно ориентированного взаимодействия?
6. В чем специфика позиции педагога в личносно ориентированном обучении?
7. Каковы виды и способы индивидуально-дифференцированного подхода? Приведите примеры.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы отличия личносно ориентированной и традиционной концепций обучения?
2. В чем специфика позиции педагога в личносно ориентированном обучении?
3. Почему личносно ориентированное обучение можно определить как индивидуально ориентированное?
4. Каковы возможности развития ребенка при традиционном и технологическом подходах к дифференциации в образовании?

Учебно-исследовательские задания

1. Изучите статью О.В. Дыбиной и заполните таблицу «Принципы организации личностно ориентированного педагогического взаимодействия».

Таблица 7

Автор	Формулировка принципа	Характеристика принципа

2. Изучите статью и автореферат Е.И. Русиной и выпишите характеристику педагогических условий организации личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми в познавательной деятельности. Приведите примеры.

3. Разработайте проект занятия (возраст детей, раздел, тема – по выбору), который представляет различные виды и способы индивидуально-дифференцированного подхода.

4. Представьте концепцию личностно ориентированного обучения в форме карты-характеристики картотеки «Современные концепции воспитания и развития ребенка» (см. рекомендации в прил. 1).

Словарь дефиниций

Дифференцированный подход – выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения.

Дифференциация – учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей отдельного обучения (в предметной парадигме); создание условий для самостоятельного выбора учащимся группы (следовательно, вида работы, сложности задания, состава группы и т. д.), в которой он будет обучаться (в личностной парадигме).

Индивид – человек как представитель рода, обладающий определёнными генотипическими свойствами, биологически обусловленными качествами (биоритмы, строение организма, психофизиологические особенности).

Индивидуальность (от лат. «*особь*») – единичное, неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта собственного развития; обобщенная харак-

теристика особенностей человека, устойчивое проявление которых, их эффективная реализация в игре, учении, труде, спорте определяет индивидуальный стиль деятельности как личностное образование.

Индивидуализация – учет в процессе обучения индивидуальных особенностей детей во всех его формах и методах независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются (И.Э. Унт); создание условий в обучении для развития и функционирования учащегося как субъекта учебной деятельности для проявления им возможностей своеобразно реализовать себя в познании, общении, поведении в процессе обучения, опираясь на выявленные индивидуальные особенности (Н.А. Алексеев, И.С. Якиманская).

Индивидуальный подход – распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности.

Индивидуально-дифференцированный подход – способность взрослого организовать процесс познавательного развития детей с учетом особенностей субъектного опыта детей в познавательной деятельности и перспектив развития каждого ребенка (О.В. Дыбина).

Личность – человеческий индивид, выступающий как субъект сознательной деятельности и отношений; общественная сущность человека, совокупность его социальных качеств и свойств, которые он вырабатывает у себя пожизненно; человек как носитель социальных отношений, имеющий устойчивую систему общественно значимых ценностей, определяющих его принадлежность к той или иной социальной группе; личность в ее конкретном своеобразии как неповторимое сочетание психологических особенностей, самобытный способ бытия конкретной личности.

Личностно ориентированное обучение (ЛОО): 1) обучение, которое во главу угла ставит самобытность ребенка, его самооценку, субъективность процесса учения; 2) тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их личностные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира (Г.К. Селевко); 3) методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процес-

сы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности.

Личностно ориентированное образование – образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие человека, исходя из его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности (И.С. Якиманская).

Разноуровневый подход – ориентация на разный уровень сложности программного материала, который доступен ученику.

Рекомендуемая литература

Основная

1. Алексеев, Н.А. Личностно ориентированное обучение в школе / Н.А. Алексеев. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 332 с.
2. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
3. Берулаева, М.Н. Общепедагогические подходы к гуманизации образования / М.Н. Берулаева // Педагогика. – 1994. – № 5.
4. Дыбина, О.В. Личностно ориентированная модель взаимодействия / О.В. Дыбина // Актуальные проблемы дошкольного образования : сб. научных трудов / сост. И.В. Груздова, И.В. Руднева. – Тольятти : Изд-во Фонда «Развитие через образование», 2001. – С. 10–13.
5. Ключникова, Е.А. Технологии дифференцированного обучения в процессе формирования личностной культуры детей дошкольного возраста / Е.А. Ключникова, Г.В. Бондаренко // Перспективы развития дошкольного и начального образования. – СПб : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2002. – С. 63–64.
6. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 474 с.
7. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М. : МАрТ ; Ростов н/Д : МарТ. – 336 с.
8. Петровский, В.А. Личностно-развивающее взаимодействие / В.А. Петровский, В.К. Калинин, И.Б. Котова. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 1993. – 88 с.
9. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : Академия, 1999. – 288 с.

Дополнительная

10. Венгер, Л.А. Гуманизация дошкольного воспитания / Л.А. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 8. – С. 4.
11. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / ред.-сост. Е.И. Соколова ; под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М. : Пед. общество России, 1998.
12. Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду / под ред. Л.В. Пименовой. – Пермь, 2004.
13. Петровский, В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании / В.А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3.
14. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии, 1995. – № 2. – С. 13–21.
15. Русина, Е.И. Педагогические условия личностно ориентированного взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Е.И. Русина. – М., 2005. – 22 с.
16. Ситаров, В.А. Педагогика ненасилия / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М., 1994.
17. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М., 1990.
18. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова, Т.М. Давыденко ; под ред. Т.И. Шамовой. – М. : Академия, 2006. – 384 с.
19. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

3.2. Сотрудничество как личностно ориентированное взаимодействие. Сущность сотрудничества: функции, средства, компоненты сотрудничества. Учебное сотрудничество.

Подходы Г.А. Цукерман, В.В. Рубцова к организации совместных действий детей

При изучении данной микротемы следует уяснить, что в основе личностно ориентированного подхода – диалогические отношения педагога и воспитанников и детей друг с другом, *учебное взаимодействие*, которое характеризуется активностью, осознанностью,

целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – детей и педагога, выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие является результатом психологического контакта.

Обратите внимание на то, что прочность и эффективность взаимодействия основываются на установлении психологического контакта, который возникает в результате общности психического состояния субъектов взаимодействия, вызванной взаимопониманием и связанной с их обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу.

Вспомните механизм психологического контакта и приведите примеры, иллюстрирующие его проявление по каждому компоненту в системах «педагог – ребенок, «ребенок – ребенок».

Составляющие внутреннего механизма психологического контакта:

1) эмоциональное сопереживание – проявляется как переживание одним субъектом тех же эмоциональных состояний, что испытывает партнер, через отождествление с ними; при этом проявляется эмпатийность (способность к пониманию внутренних состояний – «я понимаю тебя, я испытываю то же, что и ты»); вызывается личностными особенностями субъектов, значимостью предмета взаимодействия (ребенок должен иметь личную заинтересованность в результатах деятельности), отношением сторон к этому процессу;

2) интеллектуальное содействие (созысление) – определяется включенностью обеих сторон в одну и ту же активную деятельность по рассмотрению какой-либо проблемы и направлено на решение определенных мыслительных задач;

3) проявление сочувствия (проявление отзывчивого отношения к отрицательным переживаниям другого, готовность прийти на помощь в случае затруднений), уважения друг к другу, толерантности (терпение, самообладание при неблагоприятных факторах).

Сотрудничество как тип взаимодействия в совместной деятельности в контексте истории малых групп характеризуется следующими обязательными *компонентами*:

- распределением выполняемых функций между участниками;
- совмещением распределенных функций в пространстве и времени, то есть одновременным их выполнением различными участниками вместе;

– согласованием распределенных и совмещенных функций, то есть строгой последовательностью их выполнения по определенной программе, учитывающей деятельность каждого участника. Согласование обычно касается пространственных, временных и других (темп, интенсивность, ритмичность и т. п.) характеристик деятельности.

Сотрудничество характеризуется согласованной деятельностью с партнером по взаимодействию, активной помощью друг другу, способствующей достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности.

Сотрудничество предусматривает освоение отношений: умение договариваться, обмениваться мнениями, понимать и оценивать других и себя.

Как межсубъектное взаимодействие сотрудничество концентрирует в себе сложные социально-психологические механизмы, которые требуют определенной степени готовности и зрелости субъекта.

Сотрудничество позволяет применять и распространять опыт позитивного, созидательного взаимодействия с людьми, дает возможность строить взаимодействие на основе общечеловеческих ценностей, с учетом индивидуальности каждого из людей, ориентируясь на различные грани понимания и принятия человека как суверенной личности.

Вспомните, что психологическая структура совместной деятельности включает ряд составляющих: общие цели, мотивы, действия и результаты. Структура сотрудничества аналогична структуре совместной деятельности.

Для осуществления сотрудничества необходимо взаимное согласование участников на уровне целей, планирования, регуляции и достижения общего результата деятельности. Это требует распределения выполняемых функций между участниками взаимодействия и предполагает возникновение связей их друг с другом. Возможны различные варианты функциональной организации участников в процессе совместной деятельности в зависимости от структуры и поставленных задач.

Изучите подходы Л.И. Уманского, который предложил выделять разновидности или модели совместной деятельности, которые

отличаются друг от друга как по числу параметров, так и по особенностям распределения, совмещения и согласования основных элементов структуры деятельности: целей и задач, действий и операций, результатов совместной деятельности. Приведите пример использования каждой модели в работе с детьми.

Совместно-индивидуальная деятельность характеризуется тем, что каждый участник делает свою часть общей работы независимо от других. Согласование действий осуществляется на этапе принятия цели и в конце деятельности, когда нужно суммировать ее результаты.

Совместно-последовательная деятельность характеризуется тем, что общая задача выполняется последовательно каждым участником. Освоение детьми совместно-последовательной модели сотрудничества предполагает принятие не только общей цели, но и последовательное выполнение действий участниками: результат действия одного участника становится предметом деятельности другого («производственный конвейер»).

Совместно-взаимодействующая деятельность характеризуется тем, что имеет место одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными. Освоение такой модели предполагает наличие опыта совместной работы и одновременно открывает новые возможности в освоении умений планировать, координировать и оценивать как промежуточный, так и итоговый результат.

Описанные разновидности совместной деятельности являются крайними случаями разных форм организации совместной деятельности. В реальных условиях они чаще выступают в различных модификациях и комбинациях друг с другом. Указанные модели, имеющие каждая своеобразный психологический рисунок взаимодействия, могут реализовываться в процессе сотрудничества. Можно сказать, что варианты упорядоченности, функционально-ролевой дифференциации между участниками сотрудничества, а также совокупность связей между ними составляют официальную или деловую его сторону.

Наряду с ней взаимоотношения между участниками совместной деятельности характеризует неофициальная, то есть межличностная, эмоционально-психологическая сторона.

Условия развития совместной деятельности:

- в совместной деятельности должны быть воплощены отношения ответственной зависимости;
- деятельность должна быть социально значимой и интересной для детей;
- социальная роль ребенка в процессе совместной деятельности и функционирования должна меняться (роль старшего и роль подчиненного);
- совместная деятельность должна быть эмоционально насыщена коллективными переживаниями, состраданием неудачам и сорадованием успехам других детей.

Рекомендуется изучить исследования В.В. Рубцова по организации и развитию совместных действий обучаемых [7; 17] и Г.А. Цукерман по учебным формам сотрудничества [11; 12; 13; 17], что поможет глубже осознать суть взаимоотношений субъектов обучения в личностно-развивающих концепциях, прежде всего концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

В исследовании В.В. Рубцова обратите внимание на то, что, по мнению автора, для организации полноценного совместного учебного действия важны взаимные задания групп; обсуждение участниками способов своего действия; учебный конфликт; взаимная проверка заданий. Значимым является выделение трех типов кооперации учебных действий детей: простая координация предписанных участникам операций; кооперация путем последовательного связывания внутри ряда; специальная соорганизация совместного действия. Автором установлено, что кооперация учебных действий превращается в источник умственного развития, которое идет по следующим направлениям:

- овладение способами учебного взаимодействия, появление форм делового сотрудничества и содержательного общения;
- формирование целей совместной деятельности;
- овладение средствами управления своими действиями, выработка умений по выделению существенных свойств объектов, определяющих структуру и способы координации индивидуальных операций;

- развитие взаимопонимания и коммуникации, преодоление эгоцентризма собственных действий, формирование навыков коллективной работы.

По мнению Г.А. Цукерман, освоение учебного сотрудничества детьми связано с развитием рефлексии как центрального психического инструмента саморазвития. Отличительной психологической чертой позиции учащегося выступает *определяющая рефлексия* как «индивидуальная способность устанавливать границы собственных возможностей, знать, что он знает (умеет) и чего не знает (не умеет)». Значимым является роль педагога, который должен реализовывать два основных действия:

1) строить резервы «мы – готовы действовать», предлагая детям игры и задания, вызывающие у них различные точки зрения и приводящие к учебной дискуссии;

2) предлагать (с позиции партнерства) различные способы выхода из этих разрывов, для чего необходимо научить детей координировать вопросы и ответы, видеть в различных подходах не чью-то ошибку, а многообразие точек зрения; тем самым создавать обстановку учебной дискуссии. Автор подчеркивает значимость переформулирования задачи педагога, что изменяет отношение к ней: из «нерешаемой» («Я не знаю, как действовать, помогите мне») она трансформируется в отношении «неопределенности» («Я могу решить задачу, если...»). Противоречие наличных способов действия ребенка в новых условиях задачи приводит к формированию *знания о своем незнании*. В итоге ребенок формулирует свою собственную задачу.

Г.А. Цукерман определяет следующие факторы (педагогические условия) порождения учебной инициативы ребенка:

- раскрытие педагогом в явном виде своих ожиданий неимитационного, непродуктивного поведения учащихся, позволяющее связать два пласта учебной деятельности – общий способ действий с учебным материалом и общий для учащегося и педагога способ взаимодействия;
- организация учебного сотрудничества как групповой работы, порождающей учебный вопрос-гипотезу о новом понятии или общем способе действия.

Значимым является идея автора о том, что для зарождения инициативности детей в учебной деятельности необходимо, чтобы действия контроля и оценки становились действиями самих детей, что требует развития способности понимать позицию другого. Процесс присвоения детьми точки зрения (позиции) другого, по мнению Г.А. Цукерман, таков:

- сосуществование разных точек зрения на один объект;
- диалог, конфликт этих точек зрения (позиций);
- дискуссия, попытка сближения разных позиций через отстраненную позицию;
- их совмещение в деятельности одного ребенка.

Подчеркивая значимость и неизбежность учебного конфликта в учебном сотрудничестве, автор определяет следующие формы реализации учебного конфликта: микродискуссии в группе совместно работающих детей; общеклассные дискуссии, руководимые педагогом.

Изучите исследование В.К. Котырло, Т.В. Дуткевич о влиянии сотрудничества на развитие познавательной сферы детей. Они установили, что развитие познавательной активности осуществляется не как обучение приемам решения задач, а как воспитание творческого мышления в условиях диалога и группового мышления.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы составляющие сотрудничества детей?
2. Охарактеризуйте составляющие внутреннего механизма психологического контакта при взаимодействии.
3. Охарактеризуйте модели совместной деятельности (Л.И. Уманский).
4. Охарактеризуйте основные идеи исследования В.В. Рубцова по организации и развитию совместных действий обучаемых.
5. Охарактеризуйте основные идеи исследования Г.А. Цукерман по учебному сотрудничеству детей.

Вопросы для обсуждения

1. В чем специфика сотрудничества как способа взаимодействия?
2. Каково влияние сотрудничества на развитие детей?
3. Каковы условия развития у детей навыков совместной деятельности?

Учебно-исследовательские задания

1. Изучите статью Г.А. Цукерман «Условия развития рефлексии у шестилеток» и выпишите характеристику условий развития рефлексии у детей 6–7 лет. Приведите примеры из педагогической практики.

2. Разработайте три варианта организации выполнения детьми учебного задания: 1) совместно-индивидуальная деятельность; 2) совместно-последовательная деятельность; 3) совместно-взаимодействующая деятельность (раздел, тема – по выбору).

Словарь дефиниций

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад, отражение) – мыслительный рациональный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя (своих собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений к себе других, своих задач, назначения).

Референтная группа – группа обучаемых, в которую входят воспитанники, на нормы, ценности которых ориентируются другие в первую очередь.

Сотрудничество педагога с обучающимися – взаимодействие, в процессе которого педагоги и ученики стремятся понять и поддержать друг друга, чтобы достичь результата, учитывая интересы друг друга как свои собственные и добровольно проявляя активность.

Сотрудничество детей со сверстниками на занятии (учебное сотрудничество) – система активности взаимодействующих субъектов, характеризующаяся: пространственным и временным соприсутствием; единством цели; организацией и управлением деятельностью; разделением функций, действий, операций; наличием позитивных межличностных отношений.

Рекомендуемая литература

Основная

1. Абраменкова, В. Совместная деятельность детей как условие гуманистического отношения к сверстникам / В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1992. – № 5.
2. Гриценко, Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход. / Л.И. Гриценко. – М. : Академия, 2008. – 240 с.

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – М : Логос, 2004. – 284 с.
4. Коротаева, Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия / Е.В. Коротаева. – М. : Профит Стайл, 2007. – 224 с.
5. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 474 с.
6. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. – М. : Академия, 2003. – 512 с.
7. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
8. Селевко, Г.К. Педагогика сотрудничества : метод. рекомендации / Г.К. Селевко, Н.К. Тихомирова. – Ярославль, 1988, 1989. – Ч. I, II.
9. Селевко, Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
10. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
11. Современные образовательные технологии / коллектив авторов под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.
12. Цукерман, Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 39–46.
13. Обучение учебному сотрудничеству / Г.А. Цукерман [и др.] // Вопросы психологии. – 1993. – № 2.
14. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск : Пелденг, 1993.

Дополнительная

15. Афанасьева, О.В. Особенности взаимодействия воспитателя и детей среднего дошкольного возраста в познавательной деятельности / О.В. Афанасьева // Перспективы развития дошкольного и начального образования : тезисы конф. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С.33-35.
16. Айтмонтес, Б.Б. Теория обучения: схемы и тесты / Б.Б. Айтмонтес. – М. : Владос-Пресс, 2002. – 176 с.

17. Амонашвили, Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили. — Киев, 1991.
18. Бархает, Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархает. — СПб. : Питер, 2007. — 448 с.
19. Котырло, В.К. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников / В.К. Котырло, Т.В. Дуткевич // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 50–60.
20. Лисина, М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 18–25.
21. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова ; под ред. Т.С. Паниной. — М. : Академия, 2007. — 176 с.
22. Селевко, Г.К. Опыт разработки теории педагогики сотрудничества / Г.К. Селевко // Республиканская конференция по активным методам обучения. — Пермь, 1991.

Тема 4. Характеристика концептуальных подходов развивающего обучения детей

4.1. Определение философско-психологических понятий теории развивающего обучения. Соотношение понятий: «усвоение», «развитие», «обучение». Сущность, принципы, дидактические особенности развивающего обучения

При освоении данной микротемы важно понять, что психологической основой концепции развивающего обучения является культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Следует вспомнить ее сущность: специфические для человека психические процессы развиваются на основе использования знаковых систем (язык, письмо и др.), выработанных в ходе культурно-исторического развития человечества. Овладение знаковыми системами (психическое развитие) осуществляется сначала в общении, сотрудничестве взрослых и детей. Затем происходит «вращивание», или «интериоризация», внешних средств во внутренние, возникает индивидуальная «интрапсихическая» деятельность.

Также важно вспомнить, что в соответствии с таким подходом к пониманию природы развития человека Л.С. Выготский выдвинул идею о двух взаимосвязанных уровнях развития: актуальном и ближайшем. Уровень (зона) актуального развития отражает систему умений и навыков, которые им «интериоризированы» (присвоены), т. е. ребенок этими умениями может пользоваться в своей самостоятельной деятельности. Зона ближайшего развития – это круг умений, которым ребенок сможет овладеть с чьей-либо помощью (непосредственно педагога или учебника).

Обдумайте высказывание Л.С. Выготского: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой». Поясните, как вы это понимаете. Приведите пример из практики.

Обратите внимание на следующее: сущность развивающего обучения заключается в создании специально организованного педагогического процесса (особых условий), в котором ученик быстро и эффективно переводит умения из ближайшей зоны в актуальную зону. Таким образом, эффективное развитие происходит в том случае, если обучение приводит в движение силы, находящиеся в зоне ближайшего развития.

Опираясь на схему (рис. 1) и представленный текст, уясните сущность развивающего обучения, приведите примеры, иллюстрирующие заявленные положения.

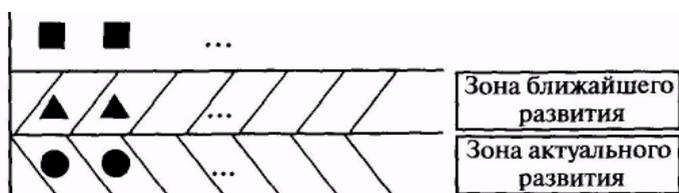


Рис. 1. Сущность развивающего обучения

Из схемы видно, что если педагог будет предлагать чрезмерно много заданий, лежащих в зоне актуального развития (обозначены знаком «круг»), то учение мало продвинет учащихся; если же педагог дает задания, лежащие за пределами зоны ближайшего развития (обозначены знаком «квадрат»), то учащийся, если и запомнит та-

кие знания и умения, они будут формальными, он не сможет ими пользоваться самостоятельно, т. е. эти знания не будут «интериоризированы» учащимся, не перейдут в его внутреннюю «интрапсихическую» деятельность, а это значит, развития не произойдет. И только если учащийся выполняет задания, лежащие в зоне ближайшего развития (обозначены знаком «треугольник»), то он не только запоминает новые знания, но может применять их в любых нестандартных ситуациях, т. е. у учащегося появляется новое психическое новообразование, происходит его развитие.

С одной стороны, даже большое количество заданий, лежащих в зоне актуального развития учащегося, не создает психического затруднения для него и его развитие будет малоэффективным. С другой стороны, чрезмерно трудные задания, лежащие за пределами зоны ближайшего развития, также не будут эффективны в плане развития ребенка. Сложность заключается в правильности определения уровней актуального и ближайшего развития. Применительно к отдельным учебным заданиям критерием может быть степень самостоятельности при их выполнении: если ребенок делает задание самостоятельно, значит, необходимые для этого умения лежат в зоне ближайшего развития, если ребенок не может справиться с заданием без помощи педагога, значит, механизмы, на которые требуется опереться, еще не сформированы и находятся в зоне ближайшего развития.

Переход ребенка от того, что он умеет, к тому, чего он не умеет, т. е. подъем на высшую интеллектуальную ступень осуществляется в сотрудничестве со взрослым.

Следует остановиться на раскрытии следующей особенности развивающего обучения: его структура чаще всего носит «задачный» характер: содержание изучаемого предстает перед учащимися как цепочка задач.

Динамическую структуру развивающего обучения можно представить себе, исходя именно из «задачного» понимания и «задачного» структурирования педагогической и учебной деятельности.

Предпосылками такого подхода служат положения о единстве сознания и деятельности, о проблемном (задачном) характере мышления, возникающего только при наличии рассогласования, позна-

вательных противоречий между познанным и непознанным, между достигнутым и необходимым уровнем умений и навыков (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, Э.В. Ильенков). Отсюда следует все содержание изучаемой темы или раздела строить как логическую последовательность познавательных задач, а сам учебный процесс – как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная работа педагогов и обучаемых над решением задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения. При этом задача понимается не в узкометодическом (расчетная задача, задача на построение и т. д.), а в широком психологическом смысле – как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов (Г.А. Балл, Л.Л. Гурова).

Важно понять, что условие задачи должно соответствовать достигнутому (актуальному) уровню развития, оно должно быть понятным и доступным, базироваться на известном и освоенном, а вот требование, предписание, вопрос должны отвечать уровню «ближайшего развития» (рис. 2).



Рис. 2. «Задачный» характер структуры развивающего обучения

Обдумайте, какой должна быть помощь взрослому ребенку. Приведите пример вариантов помощи по конкретной ситуации.

Помощь может быть опосредованной, косвенной, реализуемой через постановку заданий, методические рекомендации, аналогии, ориентиры поиска, эвристические программы и т. д. Показателем

того, что задание находится в «зоне ближайшего развития», служит отзывчивость ученика к оказываемой ему помощи.

Педагог и должен работать в «зоне ближайшего развития» учеников, оказывая им помощь: информируя, стимулируя, давая образы, обращая внимание на недостатки и успехи, что непросто, ибо «зона» у каждого ученика своя, а общий подход далеко не всегда достигает цели.

Следует уяснить отличие развивающего обучения от традиционного.

Развивающее обучение — специальная организация учебной деятельности, направленная на формирование теоретического мышления учащихся на основе методов научного творчества и самостоятельной творческой деятельности с помощью системы общенаучных технологий (А.В. Бухвалов).

Особенности развивающего обучения:

- решающая роль в развитии ребенка принадлежит обучению, происходящему в «зоне ближайшего развития» личности;
- педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности, развивая совокупность личностных качеств: знания, умения и навыки; способы умственных действий; самоуправляющиеся механизмы личности; эмоционально-нравственную и деятельность-практическую сферы;
- ребенок является полноценным субъектом деятельности и своего развития.

Следует обсудить специфику *функций обучения в развивающем образовании:*

1) функция обучения подразумевает не зазубривание всего информационного материала тем, а усвоение только теоретических понятий (закономерностей, законов, теорий) путем выделения существенных признаков из учебной информации;

2) функция развития предусматривает преимущественно творческую деятельность учащихся на всех этапах учебной деятельности по теме для усвоения методов научного творчества, а не только выполнение отдельных творческих заданий в конце темы;

3) функция воспитания предполагает общение и сотрудничество для формирования у учащихся самостоятельности в применении основных технологий (или их операций) социального творчества – исследования, проблематизации, экспертизы, проектирования, прогнозирования в рамках каждой темы.

Понять различия эмпирического и теоретического знания (В.В. Давыдов) поможет табл. 5.

Таблица 5

Различия эмпирического и теоретического знания

Эмпирическое знание	Теоретическое знание
1. Знание вырабатывается в сравнении предметов, представлений о них; в результате в них выделяются общие свойства	Знание возникает при анализе роли и функций некоторого особенно-го отношения внутри целостной системы, отношение является генетически исходной основой всех проявлений системы
2. При сравнении выделяется некоторая совокупность предметов, относимых к определенному классу (на основе общего формального свойства, без раскрытия внутренней их связи)	В процессе анализа раскрывается генетически исходное отношение, всеобщее основание, сущность целостной системы
3. Знание, опирающееся на наблюдение, отражает в представлении предмета внешние его свойства	Знание, возникающее как мысленное преобразование предметов, отражает внутренние отношения и связи, «выходя» за пределы представлений
4. Формально общее свойство рядопологается с особенным и единичным	Связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы и ее различных проявлений фиксируется как связь всеобщего и единичного
5. Конкретизация знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в данный класс предметов	Конкретизация состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений всеобщего основания целостной системы
6. Средством фиксации знаний являются слова-термины	Знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем в символических средствах

Усвойте и поясните основные психологические *принципы развивающего обучения*:

– проблемность обучения;

- оптимальное развитие различных видов мыслительной деятельности (наглядно-действенного, практического, наглядно-образного, отвлеченного, абстрактно-теоретического);
- индивидуализация и дифференциация обучения; специальное формирование как алгоритмических, так и эвристических приемов умственной деятельности, специальная организация мнемической деятельности.

Обсудите общие *методические правила развивающего обучения* (В.А. Бухвалов):

1) создание психологического комфорта с помощью ряда условий: уважительное общение, соблюдение правил распорядка, помощь учащимся со стороны педагога, обеспечение педагогом успеха учащихся, обеспечение выбора учащимся уровня усвоения материала, практическая направленность творческой деятельности;

2) на всех занятиях (уроках) творческие задания составляют основу учебной деятельности;

3) усвоение направлено не на всю информацию, а только на теоретические закономерности (общенаучные, общепредметные, тематические понятия);

4) теоретические закономерности не предлагаются в готовом виде, а формируются в процессе анализа и систематизации научной информации, решения проблем, проведения исследований и экспертиз, проектной или прогностической деятельности;

5) выполнение творческих заданий и работ осуществляется с помощью алгоритмов, часть из которых разрабатываются самими учащимися и в последующей учебной деятельности развиваются;

6) учебный материал структурируется таким образом, что в процессе изучения новых тем происходит развитие основных (общенаучных и общепредметных) понятий ранее изученных тем;

7) учащиеся постепенно осваивают методы научной творческой деятельности, затем — технологии, и потом самостоятельно проектируют новые технологии творческой деятельности и переносят их из одного предмета в другой;

8) освоение нового метода и технологии творческой деятельности на первом этапе осуществляется в групповой форме, затем

через парную работу постепенно переходит в индивидуальную форму работы;

9) контроль и анализ результатов обучения по теме включает не только теоретические закономерности, но и методы и технологии творческой деятельности, а также анализ самого процесса деятельности и ее результатов на эмоциональном, информационном, теоретическом и методическом уровнях.

4.2. Авторские концепции развивающего обучения: концепция В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, концепция Л.В. Занкова

Следует особо остановиться на изучении особенностей концепции В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина и концепции Л.В. Занкова.

Для этого необходимо сравнить данные концепции между собой и с традиционной концепцией, выделив принципы, цели обучения, а также особенности содержания и методики.

Раскройте суть субъектной позиции ребенка и педагогического взаимодействия в каждой из концепций.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему утверждение «обучение опережает развитие» является краеугольным камнем развивающего обучения?
2. Каковы особенности развивающего обучения?
3. Почему взаимодействие ребенка и взрослого при развивающем обучении должно осуществляться как сотрудничество?
4. В чем суть отличий эмпирического и теоретического мышления (В.В. Давыдов)?
5. Каковы основные психологические принципы развивающего обучения?
6. Какова специфика функций развивающего образования?
7. Охарактеризуйте общие методические правила развивающего обучения (В.А. Бухвалов).
8. Каковы принципы концепции Л.В. Занкова?
9. Каковы принципы концепции В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина?
10. Каково направление и характер изменений, которые происходят в мнемической деятельности учащегося в развивающем обучении?

Вопросы для обсуждения

1. В чем заключается специфика развивающего обучения, его отличие от так называемого традиционного обучения?
2. Какова позиция взрослого и ребенка в развивающем обучении? В чем суть субъектной позиции ребенка?
3. Почему характер структуры развивающего обучения можно определить как «задачный»?
4. Каковы дидактические особенности системы Л.В. Занкова?
5. Каковы дидактические особенности системы В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина?

Учебно-исследовательские задания

1. Определите особенности развивающего обучения, выделите основания для сравнения и представьте в виде таблицы «Сравнительная характеристика традиционного и развивающего обучения».

2. Представьте в виде таблицы принципы развивающего обучения и специфические принципы дидактических систем Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина.

Название концепции	Принципы концепции	Отличительные особенности. Дидактическая характеристика	Суть технологии
Концепция В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина			
Концепция Л.В. Занкова			

3. Составьте план-конспект занятия в соответствии с концепцией развивающего обучения.

4. Представьте концепцию развивающего обучения в форме карты-характеристики картотеки «Современные концепции воспитания и развития ребенка» (см. рекомендации в прил. 1).

Словарь дефиниций

Зона ближайшего развития – зона нового предметного содержания, в которой осваиваются методы и формы учебной деятельности, обеспечивающие развитие мышления, речи, памяти, воображения и других психических функций.

Зона актуального развития — зона предметного содержания, в которой учащиеся уже овладели методами и формами учебной деятельности и прежде всего методами творческой деятельности.

Развивающее образование — специальная организация учебной деятельности, направленная на формирование теоретического мышления учащихся на основе методов научного творчества и самостоятельной творческой деятельности с помощью системы общенаучных технологий.

Умственное воспитание — сложная динамическая система количественных и качественных изменений, которые происходят в интеллектуальной деятельности человека в связи с его возрастом и обогащением жизненного опыта в соответствии с социально-историческими условиями, в которых он живет, и индивидуальными особенностями его психики (З.И. Калмыкова).

Гипотеза Л.С. Выготского: обучение создает зоны ближайшего развития, где в общении и сотрудничестве со взрослыми и товарищами происходит развитие психических функций ребенка от коллективной формы к индивидуально-самостоятельной.

Рекомендуемая литература

Основная

1. Гриценко, Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход / Л.И. Гриценко. — М. : Академия, 2008. — 240 с.
2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. — М. : Академия, 2004. — 192 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. — М. : Логос, 2004. — 384 с.
4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 544 с.
5. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. — Ростов н/Д : Феникс, 2005. — 474 с.
6. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушина. — М. : МАРТ ; Ростов н/Д : МарТ. — 336 с.
7. Педагогика: теории, системы, технологии / С.А. Смирнов [и др.] ; под ред. С.А. Смирнова. — М. : Академия, 2006. — 512 с.

8. Репкина, Н.В. Что такое развивающее обучение? / Н.В. Репкина. – Томск : Пеленг, 1993.
9. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
10. Ситаров, В.А. Дидактика / В.А. Ситаров ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
11. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов [и др.] ; под ред. С.А. Шиянова. – М. : Академия, 2003. – 512 с.
12. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.И. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : Академия, 1999. – 288 с.
13. Якиманская, И.С. Развивающее обучение /И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

Дополнительная

14. Бухвалов, В.А. Общая методика развивающего образования / В.А. Бухвалов. – Рига : Эксперимент, 2001. – 96 с.
15. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
16. Лернер, И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / В.П. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2.
17. Лебедева, В.П. Психодидактические аспекты развивающего образования. / В.П. Лебедева // Педагогика. – 1996. – № 6.

Тема 5. Характеристика концептуальных подходов компетентностно-ориентированного образования

5.1. Сущность компетентностно-ориентированного подхода к обучению

При изучении данной микротемы следует уяснить, что в современных условиях знания и умения как единицы образовательного результата необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешным в современном информационном обществе. Для человека чрезвычайно важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реаль-

ной деятельности. При таком подходе знания являются познавательной базой компетентности человека, что требует изменения единиц организации содержания образования и изменения способов оценки эффективности процесса образования (оценка качества).

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия:

- во-первых, компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования;
- во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата»;
- в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, релевантных относительно широкой сферы культуры и деятельности (информационной, правовой и пр.).

Следует изучить различные подходы к определению основных понятий темы: компетентность, компетенция, ключевые компетентности, компетентностно-ориентированный подход.

Существуют разные трактовки понятия «компетентность», которые обусловлены различием подходов: личностно-деятельностный, системно-структурный, знаниевый, культурологический. При этом сущность понятия «компетентность» должна рассматриваться в контексте целеполагания.

В современных исследованиях *компетентность* определяется:

- как владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней самой и предмету деятельности (А.В. Хуторской);
- как то, чего достиг конкретный человек, его желаемые или временные достижения (Б.И. Хасан);
- как обладание соответствующими знаниями и способами, позволяющими обоснованно судить об этой области и эффективно действовать (В.В. Краевский) и др.

Под компетентностью также понимается «...способность обучаемых осуществлять сложные культуросообразные виды действий на определённой основе»:

- 1) опыта познавательной деятельности в форме знаний;

- 2) опыта осуществления способов деятельности по образцу в форме умений;
- 3) опыта творческой деятельности в форме умения принимать решения в проблемных ситуациях.

Компетентности стоит отличать от других результатов образования. О.С. Еремина выделяет такие *отличительные черты*:

- 1) в отличие от элемента функциональной грамотности они позволяют решать целый класс задач;
- 2) в отличие от навыка они осознаны;
- 3) в отличие от умения – переносимы;
- 4) в отличие от знания – существуют в форме деятельности, а не информации о ней.

Все компетенции требуют различных типов действия:

- 1) действия автономные и рефлексивные;
- 2) использование различных средств интерактивно;
- 3) вход в социально-гетерогенные группы и функционирование в них.

Кроме того, исследователи включают в понятие компетенции когнитивную, операционно-техническую, мотивационную, этическую, социальную, поведенческую составляющие.

Обратите внимание на специфику понятий. Компетенция – это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его эффективной деятельности в определенной сфере.

В отличие от компетенции *компетентность* – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности, это уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя. В структуре компетентности выделяют не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие (результаты обучения как личностные достижения), но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую (систему ценностных ориентаций, привычки, ответственность за последствия совершенных действий и др.).

Компетенция – это нечто иное, чем просто знания и умения, хотя компетенция проявляется именно в знаниях и умениях. *Компетенция* – это способность установить и реализовать связь между «знанием-умением» и ситуацией. Главное в компетенции – не «знать» или «уметь», а мобилизовать то или иное знание или умение в нужный момент. Понятие «компетенция» шире понятий «знания», «умения» и «навыки», оно включает их в себя.

Необходимо также сказать, что в психолого-педагогической науке существуют три основных подхода к исследованию содержания и структуры профессиональной компетентности: профессиографический, уровневый, задачный.

В психолого-педагогических исследованиях компетентность представлена как степень сформированности общественно-практического опыта субъекта, адекватность реализации должностных требований, уровень обучаемости специальным и индивидуальным формам активности.

Для более чёткого раскрытия сути компетентности необходимо выделить её виды в различных сферах.

Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк выделяют *виды компетентности* в таких сферах деятельности:

- 1) самостоятельной познавательной деятельности (усвоение способов приобретения знаний из различных источников информации);
- 2) гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, избирателя, потребителя);
- 3) социально-трудовой деятельности (умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- 4) в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного быта и пр.);
- 5) культурно-досуговой деятельности (выбор способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Следует обратить внимание на то, что компетентностно-ориентированный подход к образованию являлся приоритетным направ-

лением образовательной политики Самарского региона согласно постановлению № 24 Правительства Самарской области от 19 мая 2004 года. Была одобрена Концепция компетентностно-ориентированного образования (КОО) в Самарской области, разработанная в соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года.

Основные положения Концепции

- Компетенция – результат образования, выражающийся в готовности субъекта эффективно координировать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели. Внутренние ресурсы субъекта: знания; навыки; умения прикладные, предметные; умения общие, надпредметные, сложные; организационные, интеллектуальные, коммуникативные; ценности; психологические особенности. Внешние ресурсы: информационный, социальный.

- Компетенция едина и единственна.

- Компетентность рассматривается как результат образования, выражающийся в овладении детьми определенным набором (меню) социально востребованных способов деятельности; в опыте присвоения деятельности.

Помните, что компетентностный подход в современном его понимании разрабатывается в нашей стране с 1996 года. У истоков находятся такие отечественные педагоги, как В.В. Башев, В.А. Болотов, Л.М. Долгова, Д.Л. Иванов, А.Г. Каспржак, Г.С. Ковалева, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколов, С.Е. Шишов и др.

Изучите основополагающие идеи Концепции КОО в Самарской области, обратите внимание:

- на положение о сущности и составляющих элементах компетентностно-ориентированного подхода в образовании;
- определение понятий «компетенция» и «компетентность»;
- положение о важности формирования ключевых компетентностей начиная уже в раннем онтогенезе и др.

Анализ положений, представленных в Концепции КОО в Самарской области, позволил определить *компетенцию* как результат образования, выражающийся в готовности субъекта эффективно координировать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели (внутренними ресурсами субъекта являются

знания, навыки, умения, ценности, психологические особенности; внешними ресурсами выступают информация и социум); *компетентность* как результат образования, выражающийся в овладении детьми определенным набором (меню) социально востребованных способов деятельности, в опыте присвоения деятельности; *ключевые компетентности* как персональные «ресурсные пакеты», позволяющие детям оказываться адекватными типичным ситуациям. Ключевые компетентности формируются в ходе всего учебно-воспитательного процесса, в разных видах детской деятельности.

Вспомните, что в отечественную педагогику С.Е. Шишов ввел следующее понятие *компетенции* – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению; это способность установить связь между *знанием и ситуацией*... найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы.

Определение С.Е. Шишова было положено в основу *Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года* для обозначения нового результата общего образования.

Компетентностный подход характеризуется определением главной ориентации на основные умения, способы деятельности, а также обобщенные способы действия (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкая, В.В. Давыдов и т. д.). Результатом образования является компетентность как обладание соответствующими знаниями и способами, позволяющими обоснованно судить об этой области и эффективно действовать (В.В. Краевский).

Компетентностный подход, по мнению В.А. Болотова, связан с формированием способности эффективно действовать за пределами ситуации и тем, что изучается в учебном процессе.

Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова рассматривают компетентностный подход как такой подход, при котором акцентируется внимание на результате образования. В качестве результата рассматриваются программа усвоенной информации и способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

В ряде исследований (М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, Г.П. Щедровицкой, В.В. Давыдова и т. д.) определяется главной ориентацией на основные умения, способы деятельности, а также обобщенные способы действия.

Опираясь на содержание табл. 6, осуществите сравнение знаниево-ориентированного (традиционного) и компетентностно-ориентированного обучения. Проиллюстрируйте примерами каждую особенность.

Таблица 6

Сравнительная характеристика традиционного (ТО) и компетентностно-ориентированного образования (КОО)

ТО	КОО
Содержание обучения – это совокупность систематизированных ЗУН, взглядов и убеждений, обеспечивающих определенный уровень развития познавательных сил, практической подготовки учащихся	Содержание обучения – опыт совместной деятельности по применению системы знаний, умений, навыков, способов (моделей) взаимодействия, обеспечивающий решение проблем
Цель обучения – знания, умения, навыки	Цель обучения – ключевые компетентности
Авторитарная педагогика. Идея преобладающей активности педагога и подчинения ребенка его требованиям, послушания и исполнительности	Личностно ориентированная педагогика. Идея ответственности, самостоятельности, активности и инициативы обучающихся
Обучение строится как субъект-объектное воздействие педагога на детей, как монолог педагога	Построение обучения как партнерского взаимодействия субъектов. Обучение строится как диалог субъектов в системах «педагог – ребенок» и «ребенок – ребенок»
Учебное познание строится по четкой схеме изложения, оптимальной для запоминания	Учебное познание строится по схеме решения проблем
В основе обучения – объяснение педагога. Жизненно важные идеи и понятия дети могут усвоить только благодаря прямому изложению педагогом какой-либо темы	В основе обучения – совместное решение детьми проблемных задач. Дети осваивают информацию в связи с решением проблемы, как это бывает в реальной жизни
Планирование деятельности детей по освоению информации осуществляет педагог	Детям предоставляется возможность самостоятельно планировать, осуществлять деятельность по решению проблем
Контроль и оценку осуществляет педагог	Детям предоставляется возможность осуществлять взаимооценку и самооценку; взаимоконтроль и самоконтроль. Рефлексия – необходимый элемент обучения

ТО	КОО
Функция обучения принадлежит только педагогу	Реализуя сотрудничество при решении проблем, дети осуществляют взаимообучение

Ю.В. Громыко выделяет следующую особенность компетентностного обучения: главное – не усвоение готового знания, а проследить условия происхождения данного знания. Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк объясняют, что здесь обучаемый сам формулирует те понятия, которые необходимы ему для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский характер, и сама становится предметом усвоения для учащегося.

Говоря о компетентностном образовании в целом Г.А. Медяник и Г.А. Якунина акцентируют внимание на том, что оно предполагает достижение таких результатов, которые выражаются в готовности личности к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности и различных ситуациях.

Компетентностный подход может быть реализован в разных аспектах. Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова выделяют следующие *аспекты реализации компетентностного подхода в образовании*:

- 1) ключевые компетентности;
- 2) обобщенные предметные умения;
- 3) прикладные предметные умения;
- 4) жизненные навыки.

Важными характеристиками результирующих единиц содержания образования при компетентностном подходе являются компетенции, компетентности, ключевые компетенции, ключевые компетентности.

Формирование компетентности, то есть умения разрешать проблемы в различных сферах, в образовательном процессе выдвигается на первое место, так как компетентность представляет собой синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

В.А. Болотов, В.В. Сериков отмечают, что компетентность, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является

следствием саморазвития индивида, обобщения личностного и деятельностного опыта.

Компетентности формируются в процессе обучения, но не только в школе или в детском саду, а и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и др. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается ребенок.

5.2. Ключевые компетентности. Содержание ключевых компетентностей дошкольников

В мировой образовательной практике понятие «ключевые компетенции» выступает в качестве своего рода «узлового» понятия. Компетенция, во-первых, объединяет и интеллектуальную, и навыковую составляющие образования; во-вторых, в понятии «компетенция» заложена идеология и интерпретация содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, ключевая компетенция обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд одинарных и близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и пр.)...».

Г.А. Медяник, Г.А. Якунина определяют ключевую компетенцию как определяющую, потому что она соответствует условиям реализации, которые ни ограничены, ни слишком специфичны, но являются до определённой степени универсальными.

Ключевые компетентности, по мнению О.В. Дыбиной, Л.А. Пеньковой, есть «...персональные «ресурсные пакеты», позволяющие человеку оказаться адекватным типичным условиям».

Все *ключевые компетентности* имеют следующие *характерные признаки*.

- Ключевые компетентности многофункциональны — если человек овладел ключевыми компетенциями, он может решать различные проблемы в повседневной, профессиональной, социальной жизни.

- Ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны — они применимы в различных ситуациях, различных сферах (социальной, политической, профессиональной).

- Ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития — у человека должны быть развиты абстрактное и критическое мышление, саморефлексия, самооценка, умение определить свою собственную позицию.

- Ключевые компетентности многомерны — они включают в себя различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.).

- Ключевые компетентности метапредметны, то есть «сверхпредметные» или «допредметные». Они носят общий характер, выходят за рамки отдельных учебных предметов или методик и лишь в ходе разработки проектов обучения какому-либо из этих предметов (методике) конкретизируются в программе и учебном материале [3].

Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк определяют особенности ключевых компетенций: многофункциональность, надпредметность, междисциплинарность, многомерность.

Проанализируйте подходы к классификации ключевых компетенций.

С.Е. Шишов предлагает следующую классификацию ключевых компетенций, которая была положена в основу Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года с целью обозначения нового результата общего образования: 1) знать; 2) искать; 3) думать; 4) сотрудничать; 5) приниматься за дело; 6) адаптироваться [4, с. 136].

В докладе директора Департамента образования, культуры и спорта Совета Европы М. Стобарта определены *пять групп ключевых компетенций*, которым придаётся особое значение:

- 1) политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путём, участвовать в функционировании демократических институтов;
- 2) компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе, уважение друг к другу, толерантность по отношению к людям других культур, языков и религий;
- 3) компетенции, определяющие владение устным и письменным общением;

- 4) компетенции, связанные с жизнью в информационном обществе: владение новыми информационными технологиями, понимание их применения, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе;
- 5) компетенции, реализующие способность и желание личности учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане.

Принимая во внимание ключевые компетенции, выделенные Советом Европы, И.В. Щеголь, Т.А. Михайловская предлагают нижеперечисленные компетенции:

- 1) политические и социальные (формирование социальных умений, обеспечивающих всестороннюю подготовку человека к жизни в обществе, гражданскую грамотность, умение ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, готовность и умение жить и работать в правовом поле);
- 2) межкультурные (социокультурные, межконфессиональные компетенции, толерантность, способность жить среди людей других культур, языков и религий, уважать любую индивидуальность);
- 3) коммуникативные (способность к общению и межличностному взаимодействию, владение несколькими языками, осмысление и уважение новых информационных технологий, понимание диапазона их применения);
- 4) компетенции в области профессионального и личностного развития (способность обучаться на протяжении всей жизни, способность к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределённости, обладание устойчивым стремлением к самосовершенствованию, самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию, мобильность знаний, гибкость методов, критичность мышления, профессионально-правовая культура);
- 5) интеллектуальные (развитое продуктивное мышление, гибкость, креативность ума, внутренний план действий, рефлексия, критическая осознанность своей мыслительной деятельности, самостоятельность, проявляющаяся в постановке целей, проблем, выдвижении гипотез, самостоятельное решение этих проблем);

б) информационные (способность овладения новой информацией, мобильность в информационном поле, владение современными техническими средствами).

А.В. Хуторской выделяет следующие *группы ключевых компетенций* в образовании, которые основываются на главных целях образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

1. Ценностно-смысловые – связаны с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуации учебной и другой деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория и программа жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурные – познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; опыт освоения учеником картины мира.

3. Учебно-информационные – в сфере самостоятельной познавательной деятельности: способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки; креативные умения; функциональная грамотность (умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания).

4. Информационные – по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях и в окружающем мире; владение навыками работы с различными источниками информации: книгами, учебниками, справочниками, атласами, картами, определителями, энциклопедиями, каталогами, словарями, CD-Rom, Интернет; умения самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее;

умения ориентироваться в информационных потоках, выделять в них главное и необходимое, осознанно воспринимать информацию, распространяемую по каналам СМИ; владение навыками использования информационных устройств: компьютера, телевизора, магнитофона, видеоманитона, CD-плеера, телефона, мобильного телефона, пейджера, факса, принтера, модема, ксерокса; умение применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии: аудио- и видеозапись, электронную почту, Интернет.

5. Коммуникативные – знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями людьми; навыки работы в коллективе, владение различными социальными ролями, умение представить себя, написать письмо, заявление, заполнить анкету, задать вопрос, дискутировать.

6. Социально-трудовые – выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, покупателя, клиента, члена семьи, умение разбираться в вопросах экономики и права, знания в области профессионального самоопределения.

7. Личного самосовершенствования – освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [4, с. 137].

Обсудите сущность каждого условия становления ключевых компетенций.

1. Позиция педагога – позиция сотрудничества, демократического взаимодействия, помощи, вдохновения, внимания к личной инициативе ребенка, росту его личности.

2. Позиция ребенка – активное взаимодействие со взрослым, сверстниками; преобладает психологический климат взаимоподдержки, теплоты и ответственности.

3. Знание дается как системное, междисциплинарное, обобщенное в многообразных формах поисковой, мыслительной деятельности, продуктивного творческого процесса.

4. Предоставление детям практики освоения многообразия форм межличностных отношений и общения, возможности испытывать чувства радости от совместного сотрудничества и сотворчества.

5. Отказ от оценки за соответствие заданному образцу действия и поведения.

С октября 2005 года в г.о. Тольятти работает группа ученых и практиков под научным руководством д.п.н., профессора О.В. Дыбиной, которая обеспечивает внедрение на практике положений Концепции компетентностно-ориентированного образования в Самарской области (2004) при формировании ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста.

На основе классификации ключевых компетентностей учащихся средних школ (в Концепции КОО Самарской области) с учетом принципа преемственности группой ученых и практиков под научным руководством д.п.н., профессора О.В. Дыбиной была разработана классификация ключевых компетентностей детей дошкольного возраста: технологическая, информационная и социально-коммуникативная (табл. 7).

Таблица 7

Ключевые компетентности

Ключевые компетентности, обозначенные в концепции	Ключевые компетентности учащихся средней школы	Ключевые компетентности детей дошкольного возраста
Готовность к разрешению проблем	Компетентность решения проблем	Технологическая компетентность
Технологическая компетентность		
Готовность к самообразованию	Информационная компетентность	Информационная компетентность
Готовность к использованию информационных ресурсов		
Готовность к социальному взаимодействию	Коммуникативная компетентность	Социально-коммуникативная компетентность
Коммуникативная компетентность		

Методологической основой выделения ключевых компетентностей детей дошкольного возраста является концепция целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской деятельности М.В. Крулехт, в которой убедительно доказывается, что интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие ребенка, его благополучие и социальный статус в группе сверстников связаны с осознанием позиции субъекта детской деятельности. Эта позиция проявляется в самостоятельности целеполагания и моти-

вации деятельности, нахождении путей и способов ее осуществления, самоконтроле и самооценке, способности получить результат.

Для описания содержания и структуры ключевых компетентностей ребенка дошкольного возраста используется теоретическое положение В.А. Слостенина о том, что «готовность» – это первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. Возникновение сознания готовности к деятельности начинается с постановки целей на основе потребностей и мотивов (или осознания человеком поставленной перед ним задачи). Затем идет выработка плана, установок, моделей, схем предстоящих действий. После чего человек приступает к воплощению появившейся готовности в предметных действиях, применяет определенные средства и способы деятельности, сравнивает ход и промежуточные результаты со стоящей целью, вносит коррективы. Сформированная у ребенка готовность будет являться залогом успешности при разрешении конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности.

Отличительной особенностью формирования и реализации ключевых компетентностей в дошкольном возрасте является то, что нельзя разделить процесс теоретического освоения знаний и процесс применения полученных знаний. В дошкольном возрасте формирование ключевых компетентностей должно проходить внутри и на основе активной деятельности.

Вспомните, что умение – освоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний (в нашем случае – в процессе обучения и воспитания), умение создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся, новых условиях. В содержании каждой ключевой компетентности выделяется ряд компетентностно-ориентированных умений (технологических, информационных, социально-коммуникативных), обосновано это тем, что они дадут возможность ребенку с помощью знаний осмысливать имеющуюся информацию, составлять план достижения цели, регулировать и контролировать процесс деятельности, взаимодействовать, договариваться, принимать решения, конструктивно разрешать конфликты.

Рассмотрите *содержание и структуру ключевых компетентностей*, обратите внимание на обоснование каждой из них.

Технологическая компетентность определяется как готовность субъекта к пониманию инструкции, описания технологии, алгоритма деятельности, к четкому соблюдению технологии деятельности.

Ключевое слово в определении технологической компетентности – деятельность, следовательно, содержанием технологической компетентности будут являться следующие *технологические умения*:

- умение ориентироваться в новой, нестандартной для ребенка ситуации;
- планировать этапы своей деятельности;
- понимать и выполнять инструкцию и алгоритм действий;
- устанавливать причинно-следственные связи;
- выбирать способы действий из усвоенных ранее способов;
- использовать способы преобразования (изменение формы, величины, функции по воссозданию, аналогии и т. д.);
- понимать и принимать задание и предложение взрослого;
- принимать решение и применять знания в тех или иных жизненных ситуациях;
- организовать рабочее место;
- доводить начатое дело до конца и добиваться результатов.

Информационная компетентность представляет собой готовность субъекта принимать окружающую действительность как источник информации, способность распознавать, обрабатывать и использовать критически осмысленную информацию для планирования и осуществления своей деятельности.

В содержании информационной компетентности выделяют следующие *информационные умения* ребенка дошкольного возраста:

- умение ориентироваться в некоторых источниках информации;
- делать выводы из полученной информации;
- понимать необходимость той или иной информации для своей деятельности;
- задавать вопросы на интересующую тему;
- получать информацию, используя некоторые источники;
- оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой.

Социально-коммуникативная компетентность выступает как готовность субъекта получать в диалоге необходимую информацию, представлять и отстаивать свою точку зрения на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям других людей, соотносить свои устремления с интересами других людей, продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую задачу.

Содержанием социально-коммуникативной компетентности выступают следующие *социально-коммуникативные умения*:

- умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого и рассказать о нем;
- получать необходимую информацию в общении;
- выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам;
- вести простой диалог со взрослыми и сверстниками;
- спокойно отстаивать свое мнение;
- соотносить свои желания, стремления с интересами других людей;
- принимать участие в коллективных делах;
- уважительно относиться к окружающим людям;
- принимать и оказывать помощь;
- не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях;
- продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую задачу.

В целом понимание ключевых компетентностей как готовности активного использования полученного субъектом опыта позволяет говорить о том, что ключевые компетентности как персональные «ресурсные пакеты», позволяющие детям оказываться адекватными типичным ситуациям, формируются в ходе всего воспитательно-образовательного процесса, в разных видах активной детской деятельности (игровой, исследовательской, коммуникативной, учебно-познавательной, трудовой и др.).

Обоснуйте необходимость следующих условий формирования ключевых компетенций в образовательной среде: 1) представление детям заданий; 2) отказ от оценки (О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова); 3) позиция педагога – позиция сотрудничества, демократического взаимодействия, помощи, внимания к личностной инициати-

ве; 4) позиция обучаемого, которая направлена на активное взаимодействие с преподавателями и другими обучающимися, когда в командных встречах доминируют взаимоподдержка, теплота отношений и ответственность; 5) задание даётся как системное, междисциплинарное, обобщённое в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности продуктивного творческого процесса (И.В. Гервальд).

Изучите технологии формирования ключевых компетентностей детей дошкольного возраста в пособии [5].

Вопросы для самоконтроля

1. Какова сущность и соотношение понятий «компетентность», «компетенция», «ключевые компетентности», «ключевые компетенции»?
2. Как изменяются цель и содержание обучения в компетентностно-ориентированном образовании?
3. Объясните подходы к классификации ключевых компетенций.
4. Охарактеризуйте условия формирования ключевых компетенций в образовательной среде.
5. Приведите пример технологии, обеспечивающей формирование какой-либо ключевой компетентности детей.

Вопросы для обсуждения

1. В чем отличия традиционного и компетентностно-ориентированного образования?
2. Как должен измениться характер взаимодействия между педагогом и детьми в компетентностно-ориентированном образовании?
3. Каковы подходы к определению ключевых компетентностей детей и возможности их формирования в дошкольном возрасте?

Учебно-исследовательские задания

1. Представьте концепцию компетентностно-ориентированного обучения в форме карты-характеристики картотеки «Современные концепции воспитания и развития ребенка» (см. рекомендации в прил. 1).

2. Составьте картотеку «Компетентностно-ориентированные педагогические технологии» [7].

Словарь дефиниций

Компетенция (*competere*) – в переводе с латинского означает «круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом»; общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению; способность установить связь между знанием и ситуацией... найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы (С.Е. Шишов); готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач; общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению (Проект федерального компонента Государственного образовательного стандарта общего образования).

Компетентность – владение соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности, это уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) и минимальный опыт деятельности в заданной сфере; включает в себя знания, умения, учебный и жизненный опыт, ценности, интересы, которые самостоятельно реализуются и используются в определенной конкретной ситуации (Т.В. Иванова); совокупность личностных качеств учащегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере; результат образования, выражающийся в овладении детьми определенным набором (меню) социально востребованных способов деятельности; в опыте присвоения деятельности.

Компетентный – обладающий соответствующими знаниями и способностями, которые позволяют обоснованно рассуждать и действовать в данной области.

Ключевые компетентности – целостная система универсальных умений, способностей учащихся к самостоятельной деятельности и ответственности, определяющая современное качество образования.

Компетентностный подход в образовании – подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а

способность человека действовать в разных проблемных ситуациях; это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности.

Образовательные компетенции – требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, мнений и навыков, опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно социально значимой продуктивной деятельности.

Рекомендуемая литература

Основная

1. Анфисова, С.Е. Реализация компетентно-ориентированного подхода к образованию в условиях дошкольного учреждения : учеб.-метод. пособие / С.Е. Анфисова. – Тольятти : ТГУ, 2009. – 65 с.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
3. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, О.В. Митрофанов, О.В. Соколова. – М. : АПК и ППРО, 2005. – 101 с.
4. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
5. Ключевые компетентности детей дошкольного возраста : научно-метод. пособие для практических работников ДОУ, студентов спец. 050703 «Дошкольная педагогика и психология» / под ред. О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой. – Тольятти : ТГУ, 2006. – 233 с.
6. Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста : сб. науч.-метод. работ / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. – Тольятти : ТГУ, 2008. – 138 с.
7. Компетентностно-ориентированные педагогические технологии : сб. науч. работ / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. – Тольятти : ТГУ, 2009. – 138 с.

8. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования : материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
9. О Концепции компетентностно-ориентированного образования в Самарской области // Диалог. – 2004. – № 8. – С. 3.
10. Формирование ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / О.В. Дыбина [и др.]. – Тольятти : ТГУ, 2009. – 114 с.

Дополнительная

11. Голуб, Г.Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования : метод. пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Г.Б. Голуб, Е.А. Перельгина, О.В. Чуракова / под ред. Е.Я. Когана. – Самара : Учебная литература ; ИД «Федоров», 2006. – 176 с.
12. Журавлева, Н.М. ОТСМ – ТРИЗ – РТВ технологии как универсальное средство становления ключевых компетентностей детей дошкольного возраста : научно-метод. пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / Н.М. Журавлева, Т.А. Сидорчук, Н.В. Хижняк. – Ульяновск, 2007. – 41 с.
13. Краевский, В.В. Предметное и общее предметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 42–50.
14. Лернер, И.Я. Внимание: технологии обучения / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 138–140.
15. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов : кн. для учителя / О.В. Акулова [и др.] ; под общ. ред. В.В. Лаптева. – СПб., 2002. – 456 с.
16. Понятие компетенции в контексте работы с информацией : информационно-инструктивные материалы. – Самара : СИПК-РО, 2001.

Раздел 2. АВТОРСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА И ТЕХНОЛОГИИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

Тема 6. Концепция формирования личности через музыкальную культуру (О.П. Радынова) и ее реализация в программе «Музыкальные шедевры»

6.1. Музыкальная культура. Музыкально-эстетическое сознание ребенка как ядро музыкальной культуры, его сущность. Характеристика компонентов музыкально-эстетического сознания

Концепция формирования личности через музыкальную культуру основана на признании влияния музыкального искусства на воспитание в ребенке общечеловеческих ценностей добра, красоты. Цель концепции – формирование основ музыкальной культуры у детей дошкольного возраста.

Обратите внимание на специфику понятия «музыкальная культура».

О.П. Радынова рассматривает *музыкальную культуру* как интегративное личностное качество, формирующееся в процессе систематического, целенаправленного воспитания и обучения на основе музыкальной отзывчивости на высокохудожественные произведения музыкального искусства, музыкально-образного мышления и воображения, накопления интонационного познавательного опыта творческой музыкальной деятельности, развития всех компонентов музыкально-эстетического сознания, рождающего эмоционально-оценочное отношение ребенка к музыке, актуализирующееся в проявлениях эстетической и творческой активности.

О.П. Радынова выделяет в музыкальной культуре два основных компонента: 1) индивидуальную музыкальную культуру ребенка, включающую его музыкально-эстетическое сознание, музыкальные знания, умения и навыки, сложившиеся в результате практической музыкальной деятельности; 2) музыкальную культуру дошкольников, которая включает произведения народного и профессионального музыкального искусства, применяемые в работе с детьми, музыкально-эстетическое сознание детей и разные инсти-

туты, регулирующие музыкальную деятельность детей и удовлетворяющие потребности их музыкального воспитания.

В понятие «музыкальная культура» входят различные виды музыкальной деятельности и их результат – музыкальные произведения, их восприятие, исполнение, а также сложившееся в процессе этой деятельности музыкально-эстетическое сознание людей.

Ядром понятия «музыкальная культура дошкольника» является музыкально-эстетическое сознание, которое формируется во всех видах музыкальной деятельности при овладении определенными знаниями, умениями и навыками.

Музыкально-эстетическое сознание ребенка рассматривается как эстетическое отношение к музыке, включающее три компонента (рис. 3): 1) эстетическую потребность, установку, интерес к музыке; 2) эстетические эмоции, переживания; 3) эстетическую оценку, музыкальный вкус.



Рис. 3. Компоненты музыкальной культуры ребенка

Методы и приемы формирования музыкального сознания: игровые приемы; краткие образные рассказы о музыке; беседы; наглядные пособия; проблемные ситуации; выразительное, яркое исполнение произведений; поисковые, творческие задания и многое другое.

В данной системе обеспечивается динамика развития эмоционально-оценочного отношения к музыке – от эмоциональной оценки (ранний и младший) к оценке, все более опосредуемой деятельностью мышления и воображения и приобретающей эмоционально-интеллектуальный, познавательный-оценочный характер.

Музыкальная культура дошкольника формируется во всех видах музыкальной деятельности (восприятии, исполнительстве, творчестве, музыкально-образовательной деятельности) при овладении определенными знаниями, умениями, навыками.

Данная система включает содержание, принципы, методы и формы работы, учитывающие индивидуальные и психофизиологические особенности детей.

Особенностью системы является содержание – произведения музыкальной классики и народной музыки с учетом доступности восприятию ребенка.

Основным критерием доступности (помимо небольшой протяженности звучания, привлекательности знакомых ребенку тем и сюжетов) является соответствие эмоционального содержания музыки эмоциональному опыту ребенка, способности сопереживать определенным чувствам, составляющим основу музыкального образа.

6.2. Задачи, принципы построения программы «Музыкальные шедевры». Методы и приемы формирования музыкального сознания. Содержание музыкального образования

При освоении данной микротемы следует выявить специфику программы.

В программе «Музыкальные шедевры» (О.П. Радынова) представлена идея формирования личности ребенка через музыкальную культуру и ее реализация.

Цель программы – формирование основ музыкальной культуры у детей дошкольного возраста, развитие творческих способностей в разных видах музыкальной деятельности.

В центре программы – развитие творческого слушания музыки детьми, которое предполагает побуждение детей к проявлениям различных форм творческой активности – музыкальной, музыкально-двигательной, художественной.

Программа предполагает знакомство с шестью темами: «Музыка выражает настроения, чувства, характер людей»; «Песня, танец, марш»; «Музыка рассказывает о животных и птицах»; «Природа и музыка»; «Сказка в музыке»; «Музыкальные инструменты и игрушки».

Выявите особенности технологии изучения репертуара, предложенной О.П. Радыновой. Её основа, по определению автора, –

гибкая, спиралевидная, адаптивная модель систематизации музыкальных произведений по следующим *принципам*.

1. Тематический принцип (основной) позволяет раскрыть детям специфику языка музыки и связи искусства с жизнью.

Он систематизирует знания, полученные детьми, способствует поддержанию интереса к занятиям. В программе шесть тем, которые изучаются в течение 1–2 месяцев и повторяются на новом материале в каждой возрастной группе: 1) «Музыка выражает настроения, чувства, характер людей» – ведущая, стержневая, сквозная (дает понимание сущности музыкального искусства, выражающего определенное эмоциональное состояние); 2) «Песня, танец, марш» (накапливается опыт представлений о первичных жанрах); 3) «Музыка рассказывает о животных и птицах» (дает представление об изобразительности музыки, средствах музыкальной выразительности); 4) «Природа и музыка» (учит различать выразительные средства музыки и других искусств: поэзии, живописи, танца); 5) «Сказка в музыке» (дети инсценируют, передают характер персонажей в танцевальных, образных движениях, пантомимике, рисунках); 6) «Музыкальные инструменты и игрушки» (знакомит с произведениями, имитирующими звучание музыкальных инструментов – тамбурина, гармоники, колокольчиков и пр.; музыкальными инструментами симфонического оркестра и народными).

2. Концентрический, спиралевидный принцип (циклическости) – повторяемость тем во всех возрастных группах – дает возможность применить усвоенное и понять новое на следующем этапе музыкального и общего развития ребенка, побуждает к обобщениям, фиксации оценок, запоминанию полюбившихся произведений, известных понятий, закреплению сформированных умений и навыков, способствует их творческому применению.

3. Принцип контрастного сопоставления репертуара выражается в подборе репертуара по каждой теме, позволяющего сравнивать произведения с одинаковыми или близкими названиями, с учетом возраста и музыкального развития детей. Сопоставления рождают проблемную познавательную-оценочную ситуацию, заостряют внимание, вызывают интерес у детей. Изучение репертуара в сравнении способствует осознанности восприятия, постижению музыкального языка.

4. Принцип адаптивности предусматривает гибкое применение содержания и методов музыкального развития детей в зависимости от индивидуальных и психофизиологических особенностей каждого ребенка (вариативное применение репертуара внутри каждой темы, выбор форм организации музыкальной деятельности, методов и приемов).

5. Принцип синкретизма предполагает взаимосвязь музыкальной и художественно-эстетической деятельности на занятиях при объединяющей роли восприятия, «творческого слышания» музыки. Постигая язык одного искусства – музыки, ребенок в сравнении с ней осваивает семантику, выразительный смысл произведений других искусств. У детей проявляется личностный смысл в творческой эстетической активности: музыкально-ритмических движениях, ритмопластике, дирижировании, подпевании, певческих импровизациях, оркестровках, игре на музыкальных инструментах, сочинении сказок, игр-драматизаций, детских опер и др.

Эти принципы обеспечивают гибкость применения репертуара в зависимости от индивидуальных, возрастных особенностей детей и педагогической целесообразности.

Изучите *задачи программы*. Выделите их особенности в разных возрастных группах.

1. Накапливать опыт восприятия произведений мировой культуры разных эпох и стилей и народной музыки, формировать тезаурус (сокровищницу впечатлений).

2. Вызывать сопереживание музыке, проявление эмоциональной отзывчивости, развивать музыкальные способности, воспитывать эстетические чувства.

3. Развивать музыкальное мышление детей (осознание эмоционального содержания музыки, выразительного значения музыкальных форм, языка музыки, жанров и др.).

4. Развивать творческое воображение (образные высказывания о музыке, проявления творческой активности).

5. Побуждать детей выражать свои музыкальные впечатления в исполнительской, творческой деятельности (в образном слове, рисунках, пластике, инсценировках).

6. Расширять знания детей о музыке.

7. Вызывать и поддерживать интерес к музыке, развивать музыкально-эстетические потребности, начала вкуса, признание ценности музыки, представления о красоте.

8. Побуждать к оценке музыки (эмоциональной и словесной), поддерживать проявления оценочного отношения.

Внимательно изучите специфические формы организации музыкальной деятельности детей, методы и приемы формирования музыкальной культуры детей.

Программа предусматривает следующие *формы организации музыкальной деятельности детей*. Обсудите особенности каждой из форм.

1. Занятия – основная форма организации: индивидуальные, по подгруппам, фронтальные, типовые, доминантные, тематические, комплексные – варьируются в зависимости от возраста и уровня развития музыкальной культуры детей.

2. Звучание музыки в повседневной жизни в детском саду (и в семье): слушание знакомых музыкальных произведений, музыкальные игры-сказки, игры – путешествия в прошлое и настоящее, звучание музыки фоном во время тихих игр, рисования, проведение тематических музыкальных вечеров, бесед-концертов, театральных постановок.

Данная система предполагает использование методов и приемов, которые носят развивающий характер, побуждают детей к проявлениям различных форм двигательной, речевой, эстетической активности. Нарастание проблемности в применении наглядных, словесных, практических методов: от прямого воздействия (исполнение, объяснение, иллюстрация) через упражнения, закрепление (воспроизводящее и творческое), создание поисковых ситуаций (показ вариантов выполнения задания) к самостоятельному поиску детьми способов деятельности.

Степень нарастания проблемности методов регламентируется в зависимости от накопления самостоятельных и творческих действий. Созданию проблемных ситуаций способствуют приемы, побуждающие к поиску аналогий, обобщению. Они формируют музыкальное мышление, способности к элементарным суждениям и оценкам, развивают творческое воображение, углубляют эмоциональное сопереживание, интерес к музыке.

Авторские методы формирования основ музыкальной культуры

1. Метод музыкальных сопоставлений – способствует проявлению и выражению эмоционально-оценочного отношения ребенка к искусству – первоначальных предпочтений, эмоциональных и интеллектуальных оценок. В программе разработана система заданий с различными типами контрастных сопоставлений: контрастные произведения одного жанра, пьесы с одинаковыми названиями, контрастные произведения в пределах одного настроения (различение оттенков), сравнение интонаций музыки и речи, сравнение различных вариантов интерпретации одного произведения (дети 6–7 лет) – оркестровое звучание и сольное, варианты исполнительской трактовки на фортепиано.

2. Метод уподобления характеру звучания музыки – предполагает активизацию разнообразных творческих действий, направленных на осознание музыкального образа. Способствует своеобразной подстройке к звучанию, нахождению «эмоционального унисона», является способом выявления и выражения смысла музыкальной речи, различения средств музыкальной выразительности.

Особенностью системы является применение различных *видов уподобления звучанию музыки*:

- моторно-двигательное (мелкая моторика рук, дирижерский жест, ритмопластика, образные и танцевальные движения) – передает характер музыки в момент ее звучания;
- тактильное (прикосновение руки педагога к руке ребенка) – моделирует характер звучания музыки;
- словесное (эмоционально-выразительные пояснения характера музыки, сравнения, метафоры, слова-образы, характеризующие смену настроения, поэзия, сказочная форма занятий) – развивает художественно-образное мышление, воображение, эмоциональную отзывчивость, побуждает к творчеству;
- вокальное (в виде выразительного напевания взрослым мелодии во время звучания произведения и подпевания отдельных интонаций, фраз детьми) – выявляет отношение к музыке, ориентирует в потоке звуков, способствует различению слухом мелодии, выделению в ней ярких средств;

- мимическое (сосредоточенное внимание взрослого во время звучания произведения, выражение глаз, улыбка или серьезность, внешнее проявление увлеченности) – «заражает» ребенка отношением взрослого к музыке, его чувствами, способствует пониманию ее значимости;
- темброво-инструментальное (в виде оркестровки, выбора выразительного тембра инструмента, соответствующего эмоциональному содержанию музыкального образа) – помогает проявлению отношения к музыке, чувства музыкальной формы, творческих способностей;
- интонационное уподобление характеру звучания музыки – эмоциональный ориентир, усиливающий переживания, – способствует пониманию значения слов, осознанию выразительного смысла музыкального языка;
- цветовое (полисенсорные ассоциации) – служит для закрепления представлений о характере музыки, осознания формы, развития «словаря эмоций» детей;
- полихудожественное – дает возможность осознать выразительную роль средств языка разных искусств (живописи, художественного слова, театра, пантомимы, балета).

Поясните, как вы понимаете следующее высказывание: степень воздействия музыки на личность ребенка и успешность его приобщения к началам музыкальной культуры зависят от комплекса педагогических приемов и методов, педагогического мастерства, внимания родителей и усилий общества.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем специфика и соотношение понятий «музыкальная культура», «музыкально-эстетическое сознание»?
2. Каковы компоненты музыкальной культуры дошкольника?
3. Каковы элементы музыкально-эстетического сознания ребенка? Охарактеризуйте их.
4. Какие методы и приемы способствуют формированию музыкального сознания детей?
5. Каковы задачи и содержание программы «Музыкальные шедевры», предложенной О.П. Радыновой?

6. Каковы особенности подбора репертуара?
7. Охарактеризуйте формы организации музыкальной деятельности детей.
8. Охарактеризуйте авторские методы формирования основ музыкальной культуры.
9. Охарактеризуйте виды уподобления звучанию музыки в системе О.П. Радыновой.

Вопросы для обсуждения

1. Как О.П. Радынова определяет составляющие музыкальной культуры дошкольника?
2. В чем специфика программы «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой?
3. В чем специфика методики реализации программы «Музыкальные шедевры»?

Учебно-исследовательские задания

1. Разработайте конспект занятия по развитию у детей музыкальной культуры (возраст, тема – по выбору).
2. Составьте анкеты для педагогов и родителей и проведите анкетирование на тему «Развиваем музыкальную культуру у детей» и сделайте заключение.
3. Разработайте вопросники для анализа форм работы с детьми по развитию у них музыкальной культуры.
4. Осуществите наблюдение, фотозапись и анализ занятий по развитию музыкальной культуры у детей.
5. Разработайте методические рекомендации «Проведение занятий по развитию музыкальной культуры у детей».
6. Составьте методическую копилку «Игры, задания по развитию музыкальной культуры у детей», определите возможности ее использования в педагогической работе.
7. Представьте особенности концепции О.П. Радыновой в форме карты-характеристики картотеки «Современные концепции воспитания и развития ребенка» (см. рекомендации в прил. 1).

Рекомендуемая литература

1. Радынова, О.П. Музыкальные шедевры : авт. прогр. и метод. рекомендации / О.П. Радынова – М. : Гном и Д, 2000. – 79 с.
2. Радынова, О.П. Концептуальные положения учебного пособия «Музыкальное развитие детей» / О.П. Радынова // Развитие теории дошкольного образования. Психолого-педагогические аспекты. – М. : Московский педагогический государственный университет, 1998.
3. Радынова, О.П. Концепция авторской программы «Музыкальные шедевры» / О.П. Радынова // Дошкольное образование: история, традиции, проблемы и перспективы развития. – М. : Московский педагогический государственный университет, 1977.
4. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили. – М. : Просвещение : Владос, 1994. – 223 с.
5. Радынова, О.П. Музыкальное развитие детей : в 2 ч. / О.П. Радынова. – М. : Владос, 1997. – Ч. 1. – 608 с.
6. Радынова, О.П. Слушаем музыку : кн. для воспитателя и муз. руководителя детсада / О.П. Радынова – М. : Просвещение, 1990. – 160 с.

Тема 7. Характеристика концепции развития сотрудничества детей и технологии ее реализации (Л.С. Римашевская)

7.1. Сущность понятия сотрудничества. Структура сотрудничества. Особенности проявления сотрудничества в дошкольном возрасте. Модели сотрудничества детей дошкольного возраста и их освоение детьми

При освоении микротемы обратите внимание на то, что данная концепция представляет лично ориентированный подход в образовании.

Л.С. Римашевская рассматривает сотрудничество как согласованную деятельность с партнером или партнерами по взаимодействию, характеризующуюся активной помощью друг другу, способствующую достижению целей каждого и общих целей совместной

деятельности. В сотрудничестве возникает общая содержательная основа взаимодействия, эмоциональное единство его участников, осуществляется обмен идеями, мыслями, взглядами, информацией между ними, что позволяет согласовывать, объединять, координировать общие усилия для достижения цели.

Для сотрудничества характерны сообща обдуманые, согласованные действия участников, направленные на решение разнообразных задач при общем взаимопонимании и взаимопереживании за результат совместной деятельности. Все это дает основание рассматривать сотрудничество как согласованную деятельность людей по достижению совместных ценностнозначимых целей и результатов. Согласование, договоренность участников взаимодействия осуществляется с момента принятия цели совместной деятельности и завершается на этапе ее достижения.

Обратите внимание на рекомендации Л.С. Римашевской по освоению детьми компонентов сотрудничества: общая цель, общий мотив, совместные действия, общий результат.

Автор считает, что важно научить детей самостоятельно принимать и осознавать *цель совместной деятельности*, понимать, что предложенное задание быстрее, удобнее, эффективнее можно выполнить именно совместными усилиями. Побуждение участников взаимодействия к сотрудничеству обеспечивает *общий мотив*. Поскольку у детей мотивы в значительно большей степени переживаются, чем осознаются, именно эмоции детей позволяют раскрыть мотивы их стремлений к взаимодействию со сверстниками. О существовании общего мотива свидетельствуют наличие положительной направленности на взаимодействие со сверстниками в процессе обучения на занятиях, проявление интереса детей друг к другу, желания сотрудничать, позитивная оценка сверстника как партнера совместной деятельности.

Совместные действия характеризуются направленностью на решение достаточно простых текущих задач, целесообразное их распределение, согласованное выполнение. Сотрудничество предполагает обязательное участие каждого ребенка и включение его доли в совместный результат. *Общий результат* характеризуется как совместный, если дети могут оценить его качество, собственный вклад

в итог общей работы, радоваться за совместный успех или сожалеть о том, что не все получилось так, как задумывали, рассуждать, как можно иначе эффективнее построить работу в следующий раз.

В зависимости от соотношения функционально-ролевых позиций партнеров в процессе сотрудничества возможно пронаблюдать три линии взаимодействия: партнерство, наставничество, равенство. Рассмотрите каждую из линий взаимодействия более подробно.

Обсудите, почему развитие навыков сотрудничества, по мнению Л.С. Римашевской, возможно в старшем дошкольном возрасте. Обратите внимание на то, что возрастает способность к эмоциональной отзывчивости, проявляется готовность к сочувствию, сопереживанию в ответ на физическое, психическое, эмоциональное состояние других людей.

Потребность в общении и взаимодействии с окружающими у детей старшего дошкольного возраста выражается:

- во внимании ребенка к другому человеку, направленности на познание его чувств, состояний, действий, намерений;
- эмоционально-нравственных проявлениях по отношению к окружающим его людям, желании оценивать их поступки, действия, состояния с позиции усвоенных нравственных представлений;
- разнообразных действиях с целью привлечения внимания сверстников или взрослых и вовлечения их в общение и совместную деятельность;
- чувствительности к отношению сверстников, стремлении вместе активно общаться, играть, дружить.

Сотрудничество как целостное образование рассматривается в данной концепции с точки зрения формирующегося у ребенка социального опыта. Опыт детского сотрудничества складывается постепенно, для каждого ребенка характерна индивидуальная линия его накопления, своеобразная степень его освоенности и применения в практической деятельности.

Вспомните, что владеть социальным опытом – значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а обладать, владеть тем способом деятельности и общения, результатом которого он является (Н.Ф. Голованова).

Изучите *структуру социального опыта* как педагогического явления в работе Н.Ф. Головановой.

Аксиологический компонент опыта отражает первичную ориентацию детей в общечеловеческих ценностях добра, справедливости, красоты, в ценностных установках семьи и детского сообщества.

Познавательный компонент социального опыта раскрывает начальную социальную информированность дошкольников относительно принятых в обществе норм и правил поведения, представлений о социально приемлемых способах действий и отношений, соответствующих оценкам поступков и нравственных качествах людей.

Коммуникативный и поведенческо-деятельностный компоненты социального опыта вбирают в себя многообразие практических форм проявления положительно-направленного индивидуального поведения и взаимодействия дошкольника со взрослыми и сверстниками, использование им разнообразных вербальных и невербальных средств коммуникации, то есть культурных форм, способов общения и деятельности, позволяющих ребенку активно выражать свои желания, чувства и достигать взаимопонимания в социуме.

Проецируя *содержание компонентов социального опыта* на процесс развития детского сотрудничества, Л.С. Римашевская выделяет следующие его составляющие:

- наличие положительной направленности старших дошкольников на взаимодействие со сверстниками в процессе обучения на занятиях, выраженной в интересе дошкольников друг к другу, восприятию и оценке сверстника как партнера совместной деятельности, желании сотрудничать с ним;
- информированность дошкольников относительно правил и моделей сотрудничества и эффективных вариантов поведения в процессе взаимодействия;
- овладение умениями совместного речевого диалога в процессе совместного решения учебно-познавательных задач;
- способность дошкольника к адекватной оценке ситуации сотрудничества, выбору и принятию функционально-ролевой позиции во взаимодействии, согласованию усилий и применению целесообразной модели сотрудничества.

Вспомните подход к определению видов совместной деятельности, которые предложил И.Э. Унт, и уясните рекомендации по освоению детьми соответствующих моделей сотрудничества в технологии Л.С. Римашевской.

Совместно-индивидуальная деятельность. В начале применения указанной модели сотрудничества взрослый оказывает детям помощь в распределении деятельности. Позднее осуществляет контроль содержательных версий участников, регулирует и координирует темп их деятельности. Освоение данной модели сотрудничества обеспечивает развитие умений принимать общую цель деятельности, участвовать в планировании, действовать параллельно, сохраняя необходимый темп и ритм деятельности, совместно оценивая итоговый результат.

Совместно-последовательная деятельность. Освоение детьми более сложной совместно-последовательной модели сотрудничества проходит в типичной последовательности. Работа, с одной стороны, будет способствовать углублению понимания детьми значимости совместного принятия цели, удержания цели совместной деятельности в ходе выполнения задания для успешного достижения итогового результата, содержательности и существенности индивидуальных предложений, мнений, действий детей. С другой стороны – освоению очередного варианта распределения действий участников в совместной деятельности.

Создается проблемная ситуация, решение которой требует поэтапного достижения общего результата. При использовании данной модели взрослый принимает на себя роль «контролера качества» в момент перехода предмета от одного партнера к другому с целью предупреждения распада взаимодействия из-за неудовлетворенности одного участника качеством практических действий другого. В процессе накопления опыта использования модели взрослый только по необходимости оказывает поддержку и помощь. Трудности могут возникать в момент распределения инициатив партнеров. Именно на этом этапе наиболее значима роль взрослого как независимого советника, косвенно направляющего, частично координирующего инициативы детей, поддерживающего последовательный ход совместной деятельности.

Освоение данной модели сотрудничества способствует развитию способности детей самостоятельно планировать, координировать, регулировать совместные действия, применяя разнообразие речевых конструкций, необходимых для полноценного взаимодействия, поддерживая единый темп и ритм работы. Одновременно повышается понимание зависимости между результатом своей деятельности, результатом деятельности партнера и общим итогом работы.

Совместно-взаимодействующая деятельность. Взрослый помогает детям применить различные варианты распределения действий между участниками, более четко отслеживая линию реализации цели совместной деятельности при достижении итогового результата. Успешность использования данной модели обусловлена освоением предшествующих моделей. Дети уже должны хорошо уметь выделять и объяснять составляющие совместной деятельности, применять различные варианты распределения действий между участниками деятельности. Использование детьми совместно-взаимодействующей модели способствует обобщению и структурированию опыта сотрудничества.

7.2. Технология развития сотрудничества у детей дошкольного возраста. Этапы и педагогические условия развития сотрудничества детей

При освоении данной микротемы обратите внимание на то, что, по мнению Л.С. Римашевской, проявление дошкольниками сотрудничества возможно при владении детьми содержанием всех компонентов в их единстве и взаимосвязи. Степень освоенности компонентов будет определять переход от усвоения и применения менее сложной модели сотрудничества к более сложной. Сотрудничество определяется наличием осознаваемой и принимаемой каждым участником цели совместной деятельности, а также сформированности деятельностных и коммуникативных умений и навыков, требующих серьезных педагогических усилий со стороны взрослого. В процессе развития целей взаимодействия, действий и операций роль взрослого особо значима как посредника. Мотивационная же сторона в силу открытости эмоциональной сферы ребенка далеко не всегда требует вмешательства взрослого.

Изучите особенности технологии развития сотрудничества. При ее характеристике проследите, как разворачивается поэтапное решение усложняющихся задач взаимодействия педагога и детей.

Помните, что наиболее эффективным на всех этапах работы является не столько вмешательство взрослых, сколько правильное построение обсуждения результатов совместной деятельности. В ходе этих обсуждений на конкретных примерах необходимо показывать детям, к каким хорошим результатам приводит умение работать вместе, что поможет ощутить преимущества совместной работы, создаст позитивный эмоциональный фон для самостоятельного использования освоенных моделей.

Обсудите особенности каждого *этапа развития сотрудничества* детей и рекомендации по их реализации. Приведите примеры.

Первый этап — обогащаем эмоции и речь. Начинать работу следует со специальных игр и упражнений с использованием пиктограмм, целью которых является пробуждение интереса детей к характерным эмоциям человека, возобновление в памяти представления об основных эмоциональных состояниях и обогащение их. Важна своевременная внешняя регламентация действий участников.

На данном этапе необходимо направить усилия:

- на поддержание положительного эмоционального фона взаимодействия детей;
- ориентацию на развитие понимания детьми эмоционального состояния партнера, отзывчивость на него;
- проведение с детьми бесед по обогащению, уточнению правил сотрудничества и дружбы;
- демонстрацию образцов поведения и действий с использованием игровых персонажей;
- внесение поправок в поведение ребенка в процессе выполнения действий по просьбе самого ребенка или сверстников в случае конфликта;
- непосредственную включенность взрослого в процесс общения и совместных действий в качестве посредника или партнера.

Охарактеризуйте методы и приемы: игры с наборами карт-пиктограмм, моделирование, игры-инсценировки, решение проблемных ситуаций.

Важным является освоение правил сотрудничества.

Второй этап – осваиваем модели сотрудничества: совместно-индивидуальную, совместно-последовательную, совместно-взаимодействующую

Содержание моделей сотрудничества лучше предлагать детям наглядно на картах-схемах.

Модели сотрудничества рекомендуем осваивать последовательно и использовать при этом общую стратегию.

Прежде всего формируются представления о данной модели сотрудничества на основе анализа инсценированных проблемных ситуаций сотрудничества, что обеспечивает накопление опыта обсуждения и совместного решения задачи с применением модели.

Затем осуществляется введение обобщенной наглядной карты-схемы, отражающей содержание модели сотрудничества. При этом сначала анализ карты сотрудничества желательно проводить под непосредственным руководством воспитателя, с пояснениями и вопросами, направляющими последовательность анализа. Далее предложить детям самостоятельно проанализировать карту, подобрать к каждому этапу иллюстрацию или привести пример соответствующей деятельности детей. Затем предложить самостоятельно проанализировать особенности взаимодействия участников совместной деятельности (по иллюстрации или словесному описанию), но уже без развернутой карты-схемы и предложить составить последовательность деятельности.

Далее важно закрепить представления о модели в процессе решения детьми практических ситуаций с целью усвоения зависимости результата совместной деятельности от последовательности реализации компонентов, составляющих модель. Полезно предлагать детям проблемные ситуации с намеренной ошибкой.

Продолжается практика детей в применении модели сотрудничества на разном образовательном содержании занятий.

Третий этап – сотрудничаем с удовольствием. Детям представляется разнообразное содержание ситуаций для максимального проявления деловых качеств в совместной деятельности и расширения возможностей самостоятельности при решении образовательных задач. Каждое последующее задание на занятии необходи-

мо усложнять по сравнению с предыдущим как в плане содержания работы, так и по линии создания условий для установления сотрудничества в совместной деятельности.

Обсудите обоснованность представленных *основных действий педагога в организации обучения детей в сотрудничестве*.

1. Продумать размещение рабочих мест детей, чтобы они могли видеть лица друг друга (столы поставить либо углом один к другому – для работы в тройках, либо два стола вместе и стулья по два напротив друг друга).

2. При подготовке к занятию выделить одно-два задания, требующих после обычного объяснения определенных действий в группах по усвоению нового материала.

3. Разбить группу на подгруппы по 2–3 человека и предоставить возможность детям самим определить роль каждого при выполнении задания.

4. При работе над новым материалом педагог должен поставить общую цель, сформулировать вопросы (задания) для каждой подгруппы (или конкретно каждому ребенку). При подготовке ответов (выполнении задания) дети должны обсудить варианты ответов, потренироваться в действиях (предварительно заслушать внутри подгруппы друг друга, уточнить, дополнить). Когда заслушивается ответ подгруппы и отвечает один, другие могут помочь ему при необходимости.

5. Педагог должен создать для детей возможность проверить ответы, задания друг друга, помочь друг другу перед итоговым контролем.

6. На протяжении всей работы следить за активностью детей и помогать любой группе, если это требуется.

Уточните, как в данной технологии раскрываются особенности работы с детьми, имеющими различные субъектные проявления в процессе сотрудничества: «организаторы-координаторы»; активно взаимодействующие; с меньшей деловитостью и активностью, лучше понимающие сверстников, создающие положительный эмоциональный фон взаимодействия; тяготеющие к исполнительской позиции и др.

Следует уяснить авторские подходы к проектированию индивидуальной работы с детьми на основе результатов диагностики. Изучите предложенные диагностические методики, обсудите их значение.

Обдумайте, почему Л.С. Римашевская предлагает следующие рекомендации по проведению индивидуальной работы с детьми. Приведите примеры реализации каждой рекомендации.

1. Активизировать применение дошкольниками правил сотрудничества.

2. Детям, более успешно проявляющим себя в сотрудничестве, предлагать организовывать совместные игры с менее активными детьми.

3. Стимулировать активных дошкольников к самостоятельному решению проблем, помощи детям, тяготеющим к исполнительской позиции, робким, стеснительным, застенчивым, неуверенным.

4. Подходя к новым, трудным, необычным, требующим творчества занятиям, включающим ситуации сотрудничества, воспитателю лучше индивидуально провести опережающее обучение неуверенных детей через приемы повторения сложного материала. Стараться включать неуверенного ребенка в совместную деятельность с детьми по желаемому выбору, особо симпатичному ему.

5. Обращая внимание на ритм, темп деятельности неуверенного ребенка, воспитателю желательно исключать указания на ограничение времени выполнения; избегать комментариев к промежуточным результатам деятельности.

6. В индивидуальных беседах ориентировать более сильных партнеров на то, чтобы они не фиксировали внимание неуверенных детей на трудностях заданий.

7. Чаще обращать внимание детей на успех деятельности и поддерживать их положительными оценками в процессе выполнения задания.

8. Использовать прием смены позиции ребенка (Т.А. Репина, Л.П. Бухтиарова), что позволит обеспечить успех в деятельности и повлияет на улучшение отношений ребенка со сверстниками и на его позицию в детском сообществе.

9. Акцентировать внимание на составе пары, тонко, точно, выигрышно подчеркивать достоинства каждого из возможных парт-

неров, настраивая детей на положительное, терпеливое, открытое отношение к сверстнику.

10. Полезно использовать инсценировки с полюбившимися детям игровыми персонажами, совместно составлять варианты диалогов по картинкам, где дети выполняют задание вместе.

11. Предложите варианты индивидуальной работы: 1) с детьми, не отвечающими на инициативные действия партнера; 2) с детьми, неуверенными в своих практических умениях в области деятельности; 3) с детьми, нуждающимися в практиковании применения более разнообразных речевых конструкций, необходимых для согласования.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте сущность и соотношение понятий «сотрудничество», «учебное сотрудничество».
2. Охарактеризуйте компоненты сотрудничества.
3. Охарактеризуйте линии взаимодействия в сотрудничестве.
4. Каковы особенности первого этапа развития сотрудничества детей?
5. Каковы особенности второго этапа развития сотрудничества детей?
6. Каковы особенности третьего этапа развития сотрудничества детей?
7. Каковы возможности использования моделирования как средства освоения сотрудничества детьми?

Вопросы для обсуждения

1. Каковы возрастные возможности детей 5–7 лет в освоении навыков сотрудничества?
2. В чем специфика этапов развития сотрудничества детей и особенности методики на каждом этапе?
3. Каковы возможности знаково-символической деятельности в освоении моделей сотрудничества?
4. Чем обусловлена необходимость освоения детьми правил сотрудничества? Охарактеризуйте приемы работы с детьми по их освоению.

5. Каковы направления индивидуальной работы с детьми по обучению умению сотрудничать?

Учебно-исследовательские задания

1. Предложите формы работы с детьми по развитию у них навыков сотрудничества.

2. Разработайте конспект занятия по развитию у детей навыков сотрудничества (возраст, тема – по выбору).

3. Разработайте анкеты для педагогов и родителей и проведите анкетирование на тему «Развиваем у детей навыки сотрудничества», сделайте заключение.

4. Разработайте вопросники для анализа форм работы с детьми (занятий, совместной деятельности педагога и ребенка, самостоятельной деятельности детей и др.) по развитию у детей навыков сотрудничества.

5. Разработайте вопросник для анализа развивающей среды, стимулирующей развитие у детей навыков сотрудничества; изучите развивающую среду в группе ДОУ и представьте заключение (выводы и рекомендации).

6. Разработайте вопросник для изучения реализации концепции Л.С. Римашевской по документации ДОУ (концепция ДОУ, план развития ДОУ, перспективные и календарные планы и пр.); используя его, осуществите анализ и представьте заключение (выводы и рекомендации).

7. Разработайте алгоритм подготовки занятия, реализующего концепцию Л.С. Римашевской.

8. Осуществите наблюдение, фотозапись и анализ занятий по развитию у детей навыков сотрудничества.

9. Разработайте методические рекомендации: «Проведение занятий с использованием учебного сотрудничества», «Создание в группе развивающей среды, стимулирующей развитие у детей навыков сотрудничества». Определите возможности их использования в методической работе.

10. Составьте методическую копилку «Игры, задания по развитию у детей навыков сотрудничества», определите возможности ее использования в педагогической работе.

11. Используя разработанные вопросники, изучите состояние педагогической практики по реализации концепции Л.С. Римашевской и представьте заключение (выводы и рекомендации).

12. Разработайте проект развивающей среды, стимулирующей развитие у детей навыков сотрудничества, и методические рекомендации по организации деятельности детей в созданных условиях.

13. Представьте особенности концепции Л.С. Римашевской в форме карты-характеристики (картотека «Современные концепции воспитания и развития ребенка»).

Словарь дефиниций

Сотрудничество на занятии – тип взаимодействия в условиях решения детьми образовательной задачи, требующий объединения усилий участников и предполагающий взаимное согласование на уровне целей, планирования, регуляции и достижения значимого общего результата (Л.С. Римашевская); характеризуется согласованной деятельностью с партнером по взаимодействию, активной помощью друг другу, способствующей достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности.

Рекомендуемая литература

1. Римашевская, Л.С. Развитие сотрудничества старших дошкольников со сверстниками на занятии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.С. Римашевская. – СПб., 2002. – 17 с.
2. Римашевская, Л.С. Сотрудничество старших дошкольников со сверстниками на занятиях как механизм освоения социального опыта / Л.С. Римашевская // Реалии и перспективы образования и развития детей в XXI веке : материалы междунар. научно-практ. конф. – Ульяновск : Корпорация технологий продвижения, 2005. – С. 251–256.
3. Римашевская, Л.С. Технология развития навыков сотрудничества у старших дошкольников / Л.С. Римашевская. – М. : Центр педагогического образования, 2007. – 112 с.

Тема 8. Характеристика концепции развития исследовательских способностей дошкольников и технологии ее реализации (А.И. Савенков)

8.1. Исследовательские способности и исследовательское поведение ребенка. Теоретическая модель исследовательских способностей

При освоении данной микротемы следует учитывать то, что рассматриваемая концепция представляет подходы к построению образовательного процесса как исследовательского (проблемного) обучения.

А.И. Савенков определяет *исследовательское обучение* как особый подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего. Главная цель исследовательского обучения – формирование у ребенка готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

Особое внимание обратите на разработку А.И. Савенковым подходов к развитию исследовательских способностей.

Необходимо вспомнить, что А.Н. Поддъяков определяет исследовательское поведение как поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации; как одну из фундаментальных форм взаимодействия живых существ с реальным миром, направленную на его познание; как сущностную характеристику деятельности человека.

Исследовательское поведение рассматривается как вид поведения, выстроенный на базе поисковой активности и направленный на изучение объекта или разрешение нетипичной (проблемной) ситуации.

Изучите действие механизма исследовательского поведения.

Психическая потребность в поисковой активности – фундамент исследовательского поведения. В основе поисковой активности лежит безусловный ориентировочно-исследовательский рефлекс (И.П. Павлов).

Важно отметить, что исследовательское поведение может быть качественно разным. Оно может развиваться спонтанно на основе

интуитивных стремлений с использованием «метода проб и ошибок», а может быть построено на анализе собственных действий, синтезе получаемых результатов, оценке — логическом прогнозе, т. е. речь идет о специфическом виде деятельности — исследовательской.

Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения.

Важно уяснить следующее: поисковая активность определяется лишь наличием самого факта поиска в условиях неопределенной ситуации; исследовательское поведение описывает преимущественно внешний контекст функционирования субъекта в этой ситуации; исследовательская деятельность характеризует саму структуру этого функционирования, включает в себя поисковую активность и механизм осуществления исследовательского поведения. В роли механизма исследовательского поведения выступает мышление.

Вспомните суть конвергентного и дивергентного мышления (Дж. Гилфорд).

Исследовательская деятельность включает в себя поисковую активность, анализ получаемых результатов, оценку на их основе развития ситуации, прогнозирование (построение гипотез) и в соответствии с этим дальнейшее её развитие; моделирование и реализацию своих будущих предполагаемых действий — коррекцию исследовательского поведения. В дальнейшем все это, будучи проверено на практике (наблюдение и эксперимент) и вновь оценено, выводит поисковую активность на новый уровень, и вновь вся схематически описанная последовательность повторяется.

Обратите внимание на то, что успешное осуществление исследовательской деятельности требует наличия исследовательских способностей.

Исследовательские способности определяются как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности.

Вспомните, что на становление способностей влияют биологические и средовые факторы.

Исследовательские способности обнаруживаются в степени проявления поисковой активности, а также в глубине, прочности овладения способами и приемами исследовательской деятельности, но не сводятся к ним.

Важно понимать, что речь идет и о самом стремлении к поиску, и о способности оценивать (обрабатывать) его результаты, и об умениях строить свое дальнейшее поведение в условиях развивающейся ситуации, опираясь на них.

Способы исследовательской деятельности – способы, необходимые при осуществлении исследовательской деятельности.

Уясните, что, оценивая уровень развития исследовательских способностей, нельзя ограничиться данными о степени выраженности поисковой активности, важно и то, насколько индивид способен воспринимать и усваивать опыт, полученный им в ходе исследовательского поведения, насколько он готов и способен использовать этот опыт в дальнейшем, в процессе развития ситуации. Требуется оценивать умения добывать максимум информации в условиях нерегламентированного взаимодействия с предметом, умение оценивать способности к восприятию и мысленной переработке поступающей в ходе исследования информации.

Следует обратить особое внимание на осмысление теоретической модели развития исследовательских способностей по А.И. Савенкову. Значимым для их осмысления является знакомство с подходами А. Деметру (ввел понятие каузально-экспериментального мышления) и А.Н. Поддьякова (ввел понятие комбинаторного экспериментирования).

А.И. Савенков предлагает рассматривать *исследовательские способности* как *результат взаимодействия* трех *составляющих*., как то:

1) поисковая активность – включает мотивацию, интерес, эмоциональную включенность как составляющие исследовательского поведения;

2) дивергентное мышление, дивергентная продуктивность (способность к дивергентному мышлению) – характеризуется продуктивностью, оригинальностью, гибкостью мышления, способностью к разработке идей, требуется и на этапе выявления проблем, и на этапе поиска возможных вариантов решения (гипотез);

3) конвергентное мышление – отличается способностью решать проблему на основе логических алгоритмов, способностью к анализу и синтезу; принципиально важно на этапах анализа и оценки ситуации, выработки суждений и умозаключений, выступает существенным условием успешной разработки и усовершенствования объекта исследования (или ситуации), оценки найденной информации и рефлексии.

Диагностика и развитие исследовательских способностей предполагают выявление и совершенствование этих трех характеристик.

Изучите и охарактеризуйте каждую из исследовательских способностей: умение видеть проблемы; умение ставить вопросы; умение выдвигать гипотезы; умение давать определение понятиям; умение классифицировать; умение наблюдать; умения и навыки проведения экспериментов; умение делать выводы и умозаключения; умение структурировать материал; умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

На эти умения следует ориентироваться и при изучении уровня развития исследовательских способностей.

8.2. Методика развития общих исследовательских способностей. Учебные исследования как метод исследовательского обучения

Внимательно изучите все рекомендации А.И. Савенкова по развитию каждого из исследовательских умений. Составьте методическую копилку. Приведите примеры, используя свой педагогический опыт.

Определите суть учебных исследований детей, возрастные возможности детей в их осуществлении. Установите возможности использования учебного исследования как метода обучения.

Выявите и охарактеризуйте этапы проведения учебных исследований. Охарактеризуйте методику проведения каждого этапа проведения учебных исследований.

Используя свой опыт, определите тему и приведите пример использования в образовательном процессе учебного исследования.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте сущность и соотношения понятий «исследовательские способности», «исследовательское поведение», «поисковая активность», «исследовательская деятельность».

2. Каковы составляющие модели развития исследовательских способностей детей?
3. Раскройте сущность учебного исследования как метода обучения детей.
4. Охарактеризуйте исследовательские умения детей.
5. Опишите механизм исследовательского поведения детей.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы особенности исследовательского обучения и возможности его использования в работе с дошкольниками?
2. Каковы составляющие исследовательских способностей?
3. Какова методика развития исследовательских умений?
4. Каковы возможности использования учебного исследования как метода обучения детей?
5. Каковы этапы учебного исследования и особенности методики руководства детьми на каждом этапе?

Учебно-исследовательские задания

1. Предложите формы работы с детьми по развитию у них исследовательских способностей с учетом подходов А.И. Савенкова.

2. Разработайте проект организации учебного исследования детей (по разделу «Ознакомление с окружающим», тема – по выбору).

3. Составьте анкеты для педагогов и родителей и проведите анкетирование по теме «Развиваем исследовательские способности детей», сделайте заключение.

4. Разработайте вопросники для анализа форм работы с детьми (занятий, совместной деятельности педагога и ребенка, самостоятельной деятельности детей и др.) по развитию их исследовательских способностей.

5. Разработайте вопросник для анализа предметно-пространственной среды, стимулирующей развитие исследовательских способностей детей; используя его, изучите развивающую среду в группе ДОУ и представьте заключение (выводы и рекомендации).

6. Разработайте вопросник для изучения реализации концепции А.И.Савенкова по документации ДОУ (концепция ДОУ, план развития ДОУ, перспективные и календарные планы и пр.); используя

его, осуществите анализ и представьте заключение (выводы и рекомендации).

7. Представьте алгоритм подготовки занятия, реализующего концепцию А.И. Савенкова.

8. Осуществите наблюдение, фотозапись и анализ занятия по развитию исследовательских способностей детей.

9. Напишите методические рекомендации: «Организация работы с детьми по проведению учебного исследования», «Проведение с детьми игр и заданий по развитию исследовательских умений», «Создание в группе предметно-пространственной среды, стимулирующей развитие исследовательских способностей детей». Определите возможности их использования в методической работе.

10. Составьте методическую копилку «Игры, задания по формированию исследовательских способностей детей», определите возможности ее использования в педагогической работе.

11. Используя разработанные вопросники, изучите состояние педагогической практики по реализации концепции и представьте заключение (выводы и рекомендации).

12. Разработайте проект развивающей среды как «творческого поля» и методические рекомендации по организации деятельности детей в созданных условиях.

13. Представьте особенности концепции в форме карты-характеристики (картотека «Современные концепции воспитания и развития ребенка»).

Словарь дефиниций

Исследовательская деятельность – особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизма поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения; определяет функционирование субъекта в неопределенных (проблемных) ситуациях, характеризуется познавательной активностью, включает анализ полученных в деятельности результатов, их оценку на основе развития ситуации, прогнозирования (построения гипотез), моделирования и реализации действий, их коррекцию (А.И. Савенков).

Исследовательский метод обучения — организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки педагогом познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения; такая организация учебной работы, при которой ребенок, осваивая доступные элементы научных методов, овладевает умением самостоятельно добывать новые знания, анализировать поиск и открывать новую для себя зависимость или закономерность.

Исследовательское поведение — вид поведения, выстроенный на базе поисковой активности и направленный на изучение объекта или разрешение нетипичной (проблемной) ситуации.

Каузально-экспериментальное мышление (А. Деметроу) — мышление, направленное на выявление причинных связей во взаимодействующих структурах посредством экспериментирования.

Комбинаторное экспериментирование (А.Н. Поддъяков) — построение комплексных, комбинированных воздействий на объект с целью выявления его системообразующих связей на основе анализа информации о взаимодействии факторов.

Рекомендуемая литература

1. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. — М. : Ось-89, 2006. — 408 с.
2. Савенков, А.И. Теория и практика применения исследовательских методов обучения в дошкольном образовании / А.И. Савенков // Детский сад от А до Я : научно-методический журнал для педагогов и родителей. — 2004. — № 2. — С. 22–56.
3. Савенков, А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду / А.И. Савенков. — Самара : Учебная литература, 2005. — 32 с.
4. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. — Самара : Учебная литература, 2006. — 208 с.

Тема 9. Характеристика концепции формирования творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром (О.В. Дыбина)

9.1. Научно-педагогические положения концепции. Модель формирования творчества. Принципы формирования творчества у детей в процессе ознакомления с предметным миром

При освоении данной микротемы обратите внимание на то, что рассматриваемая концепция обогащает и усиливает идеи социализации детей, научно обосновывает понятие «преобразовательная деятельность», определяет возможности предметного мира в формировании творчества.

В представленной концепции раскрываются основы восприятия детьми предметного мира через рассмотрение характеристик предмета и выявление его потенциальных возможностей в творческом развитии ребенка.

Цель концепции – формирование творчества у детей через организацию преобразовательной деятельности.

Обратите внимание на подход О.В. Дыбиной к определению понятия «предметный мир», к классификации предметного мира (основа – назначение предмета) [5].

В основе концепции – формирование представлений о человеке – преобразователе предметного мира, раскрытие взаимоотношения между человеком и продуктом его труда, реализация возможностей, которые несут в себе человек и предметы в плане творческого, личностного развития ребенка.

Раскройте признаки предметного мира, сделав акцент на признаках, характеризующих предмет как результат труда человека (форма, функция, назначение, его создание и преобразование). Обсудите, почему именно они раскрывают перед детьми все аспекты социальной действительности (природа, человек, общество, вещный мир) в движении и развитии. Поясните, как выделенные свойства предоставляют ребенку возможность самим включиться в процесс создания и преобразования предметов, проявляя творчество.

Проследите взаимосвязь между познанием мира предметов и познанием человека – преобразователя этого мира.

Вспомните функции предметного мира и поясните их с позиции возможностей вещного мира в формировании творчества детей. Информационная функция должна включать представление о предмете как продукте творческой деятельности человека; о развитии предмета (его прошлом, настоящем, будущем); практической деятельности по преобразованию предмета (эстетическому, функциональному). Эмоциогенная функция должна включать эмоционально насыщенный материал, вызывающий эмоциональный подъем, восхищение превращениями, которые осуществляет человек-творец.

Раскройте возрастные характеристики, определяющие возможности восприятия детьми предметного мира и позволяющие в процесс ознакомления с ними формировать творчество.

В основу концепции положены *теоретические положения* о социальной сущности личности, творчестве как сущностной характеристике человеческого бытия, природе вещного мира, взаимоотношении человека и предмета, данные психологии и педагогики о деятельностной основе развития ребенка. Раскройте положения концепции [2, с. 70–86].

Охарактеризуйте сущность преобразовательной деятельности.

По мнению О.В. Дыбиной, ребенок живет в преобразованном людьми мире и, следовательно, должен присвоить созданные ими способы существования, овладеть окружающими предметами. Опыт взрослого присваивается ребенком с помощью подражания как активного процесса (на чувственном, эмоциональном, интеллектуальном, мотивационно-личностном уровнях). Преобразовательная деятельность связана с присвоением вещей. Причины изменения, преобразования вещи лежат в ней самой, когда ребенок, подчиняясь требованиям разрядки, ищет другой, сходный предмет или его заместитель, не находя привычного или подходящего предмета.

Охарактеризуйте *компоненты преобразовательной деятельности*, приведите примеры, иллюстрирующие каждый из них:

1) принятие цели, ее осознание (или выдвижение, постановка проблемы детьми вместе со взрослым);

- 2) прогнозирование действий по преобразованию предмета (выбор варианта преобразования, нахождение способа решения проблемы, планирование последовательности процесса с помощью алгоритма деятельности, схем, рисунков);
- 3) реализация замысла, получение продукта деятельности (оригинального, нестандартного, значимого для ребенка).

Раскройте особенности участия взрослого в преобразовательной деятельности детей.

Изучите и охарактеризуйте специфические *принципы концепции*:

- 1) представленность в окружении ребенка предметного мира в совокупности его свойств и отношений;
- 2) оптимальное соотношение собственной активности детей и активности, стимулируемой взрослым в процессе формирования творчества;
- 3) соответствие развивающей среды особенностям становления творческой позиции ребенка;
- 4) зависимость формирования творчества от обучения, накопленного опыта;
- 5) прогнозирование, видение предметов и явлений окружающего мира в их движении, изменении и развитии как основы преобразовательной деятельности детей.

Представьте характеристику творчества как интегрального качества личности в соответствии с подходами О.В. Дыбиной. Обратите внимание на то, что творчество детей формируется путем постепенного усложнения представлений о предметном мире, способов действий по присвоению этого мира и стремления к его преобразованию. Характер и содержание их проявлений будут меняться в зависимости от возрастных возможностей детей, что обуславливает важность диагностики уровня творчества.

Обоснуйте этапы ознакомления детей с предметным миром:

- 1) дети подражают образцам-ориентирам (взрослым – преобразователям предметного мира), присваивают их способы деятельности и творческие проявления по преобразованию предметного мира;
- 2) осваивают способы действий под руководством взрослого;
- 3) осуществляют самостоятельные творческие действия по преобразованию предметного мира.

9.2. Педагогические условия реализации концепции

При освоении данной микротемы акцентируйте внимание на том, как О.В. Дыбина трактует понятие «педагогические условия» формирования творчества.

Охарактеризуйте разработанные автором концепции «педагогические условия», обеспечивающие эффективность предложенной модели формирования творчества у детей в процессе ознакомления с предметным миром:

- 1) наличие образца-ориентира как носителя творческих характеристик;
- 2) обогащение опыта детей знаниями и представлениями о многообразии предметного мира (предмета как такового как результата деятельности взрослого, как продукта творческой мысли);
- 3) развитие у детей стремления к творческому преобразованию предметного мира;
- 4) творческий подход воспитателя к ознакомлению детей с предметным миром как продуктом деятельности взрослого, его творческим преобразованием;
- 5) создание развивающей среды как «творческого поля» для косвенного стимулирования действий детей;
- 6) индивидуально-дифференцированный подход к ознакомлению с предметным миром, его преобразованию, формированию творчества.

Приведите примеры-иллюстрации по каждому педагогическому условию.

Вопросы для самоконтроля

1. Чем обусловлены возможности предметного мира в формировании творчества детей?
2. Каковы основные положения концепции формирования творчества в процессе ознакомления с предметным миром?
3. Охарактеризуйте сущность преобразовательной деятельности.
4. Охарактеризуйте сущность творчества детей в процессе ознакомления с предметным миром.
5. Каковы компоненты преобразовательной деятельности?

6. Раскройте роль взрослого в преобразовательной деятельности детей.
7. Чем обусловлена значимость диагностики детей в решении задач формирования творчества детей?
8. Перечислите и обоснуйте педагогические условия формирования творчества детей в процессе ознакомления с предметным миром.

Учебно-исследовательские задания по усвоению темы

1. Предложите формы работы с детьми по развитию творчества в процессе ознакомления с предметным миром.

2. Разработайте конспект занятия по преобразовательной деятельности детей (возраст, тема – по выбору).

3. Составьте анкеты для педагогов и родителей и проведите анкетирование на тему «Развиваем творчество детей в процессе ознакомления с предметным миром», сделайте заключение.

4. Разработайте вопросники для анализа форм работы с детьми (занятий, совместной деятельности педагога и ребенка, самостоятельной деятельности детей и др.) по ознакомлению с предметным миром, по преобразованию предметов.

5. Разработайте вопросник для анализа развивающей среды как «творческого поля»; используя его, изучите развивающую среду в группе ДОУ и представьте заключение (выводы и рекомендации).

6. Разработайте вопросник для изучения реализации концепции О.В. Дыбиной по документации ДОУ (концепция ДОУ, план развития ДОУ, перспективные и календарные планы и пр.); используя его, осуществите анализ и представьте заключение (выводы и рекомендации).

7. Разработайте алгоритм подготовки занятия, реализующего концепцию О.В. Дыбиной.

8. Осуществите наблюдение, фотозапись и анализ занятий по ознакомлению с предметным миром, преобразованию предметов.

9. Напишите методические рекомендации: «Проведение занятий по преобразованию предметов», «Создание в группе развивающей среды как «творческого поля», «Соблюдение педагогических условий формирования творчества в процессе ознакомления с предметным миром». Определите возможности их использования в методической работе.

10. Составьте методическую копилку «Игры, задания по формированию творчества в процессе ознакомления с предметным миром», определите возможности ее использования в педагогической работе.

11. Используя разработанные вопросники, изучите состояние педагогической практики по реализации концепции и представьте заключение (выводы и рекомендации).

12. Разработайте проект развивающей среды как «творческого поля» и методические рекомендации по организации деятельности детей в созданных условиях.

13. Представьте особенности концепции О.В. Дыбиной в форме карты-характеристики (картотека «Современные концепции воспитания и развития ребенка»).

Словарь дефиниций

Предметный мир – совокупность предметов, характеризующихся формой, величиной, цветом, материалом, строением, функцией, назначением, их созданием и преобразованием.

Творчество – интегральное качество личности (включающее содержание и структуру когнитивной, эмоциональной, мотивационной, поведенческой сферы), формируется в процессе интериоризации собственного опыта и внутренней переработки опыта взрослого (как носителя творческих характеристик) в субъективное образование.

Педагогические условия формирования творчества – совокупность требований к содержанию, формам, методам, приемам руководства, материально-пространственной среде, социальному окружению и эмоционально-личностному восприятию информации о предметном мире.

Рекомендуемая литература

Основная

1. Артамонова. О.В. Концепция и программа: Развитие творческого отношения к рукотворному миру / О.В. Артамонова. – Самара : ТФ СамГПУ, 1994. – 27 с.
2. Дыбина, О.В. Предметный мир как средство формирования творчества у детей : монография / О.В. Дыбина. – М. : Пед. общество России, 2002. – 160 с.

3. Дыбина, О.В. Творчество – как сущностная характеристика человеческого бытия / О.В. Дыбина. – М. : Пед. общество России, 2001. – 96 с.
4. Дыбина, О.В. Ребенок и окружающий мир. Программа и методические рекомендации / О.В. Дыбина. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 88 с.

Дополнительная

5. Дыбина, О.В. Предметный мир как источник познания социальной действительности / О.В. Дыбина. – Самара, 1997. – 104 с.
6. Дыбина, О.В. Подражание как условие формирования творческого начала в ребенке / О.В. Дыбина // Теория и методика непрерывного профессионального образования : сб. науч. тр. – Тольятти, 2002.
7. Дыбина, О.В. Из чего сделаны предметы / О.В. Дыбина. – М. : Сфера, 2004. – 128 с.
8. Дыбина, О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Дыбина. – М., 2002. – 45 с.

Тема 10. Характеристика концепции целостного развития ребенка как субъекта деятельности (М.В. Крулехт) и ее реализация в программе «Детство»

10.1. Ребенок как субъект деятельности. Сущность концепции целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта деятельности. Модель целостного развития дошкольника как субъекта детской деятельности. Субъект-субъектное взаимодействие как основа концепции

При освоении данной микротемы обратите внимание на то, что в представленной концепции образовательный процесс должен быть направлен на развитие субъектной позиции индивида.

Ребенок должен сам стать субъектом образования своей личности в процессе накопления субъектного опыта в различных специфичных видах деятельности. Овладение ребенком позицией субъекта собственной деятельности связано с накоплением субъек-

тного опыта ведущих видов деятельности дошкольника: экспериментирования и игры, а также общения.

Теоретическими основами подхода являются исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, В.В. Данилова, Д.Б. Лыколина, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова.

При освоении данной микротемы важно понять, что сущность концепции состоит в конструировании в детском саду единого процесса социализации (приобщение к современному миру, первые социальные ориентировки, азы социальной компетенции), раскрытия индивидуализации (осознание ребенком своих способностей, раскрытие творческого потенциала, его первых проявлений), создании педагогических условий для освоения детьми позиции субъекта разнообразных видов детской деятельности.

Основное педагогическое воздействие заключается в переводе ребенка на позицию субъекта.

Вспомните, что под субъектностью понимается способность человека осознавать себя, осознанно выбирать, отдавать отчет в своих действиях, быть стратегом собственного бытия, осмысливать связи своего «Я» с другими людьми (Н.Е. Шуркова). Условно ступенчатое восхождение ребенка к осознанию себя таково: свободно выражаю своё «Я»; вступаю в диалог с другим «Я»; предвижу последствия своих действий; произвожу свободный выбор; оцениваю результат, планирую новый.

Автор концепции опирается на тот факт, что ребенок развивается в деятельности. Деятельность – единственный способ самореализации, самораскрытия человека. Дошкольник стремится к активной деятельности, и важно не дать этому стремлению угаснуть, способствовать его дальнейшему развитию. Чем полнее и разнообразнее детская деятельность, чем более она значима для ребенка и отвечает его природе, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности и первые творческие проявления.

Именно благодаря освоению данной позиции происходит интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие, оформляется новое психическое образование – ценностность, которая определяет избирательность и самореализацию субъекта в той или иной деятельности.

Целостное развитие ребёнка – это единство индивидуальных особенностей, личностных качеств, освоения ребёнком позиции субъекта в детских видах деятельности и индивидуальности.

Все компоненты целостности взаимосвязаны, а освоение ребёнком позиции субъекта детской деятельности выступает как системообразующий. Выделение названных структурных компонентов, имеющих свои специфические функции в саморазвивающейся системе целого, которую представляет собой растущий ребёнок, даёт возможность рассматривать детское развитие как виток спирали. Спиралевидная форма движения происходит в результате внутреннего взаимодействия индивидуальных особенностей ребёнка и индивидуально-личностных качеств, которые формируются и развиваются по мере освоения им позиции субъекта. Именно «замыкание на себя» взаимодействующих компонентов обеспечивает относительную замкнутость системы, её саморазвитие и тем самым приводит к целостному развитию ребёнка как субъекта доступной ему на данном возрастном этапе деятельности.

Целостное развитие основано на диагностике реального уровня развития ребёнка, учёте его возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей, развитии половых склонностей и интересов мальчиков и девочек к разным видам деятельности.

При этом развитие индивидуальных особенностей ребёнка ориентировано на «зону ближайшего развития», становление психологических новообразований.

Обращаясь к рис. 4, изучите модель целостного развития дошкольника как субъекта детской деятельности, представляющей ведущие, базовые компоненты целостности.

Модель целостного развития дошкольника как субъекта детской деятельности разработана в логике системно-структурного подхода, исходя из понимания индивидуальности как сущностного ядра личности.

Это подчеркивает направленность целостного развития на максимальную реализацию потенций растущего человека, формирование его зарождающихся склонностей, интересов и способностей к творчеству через осознание своих возможностей в посильной и значимой для ребёнка деятельности.

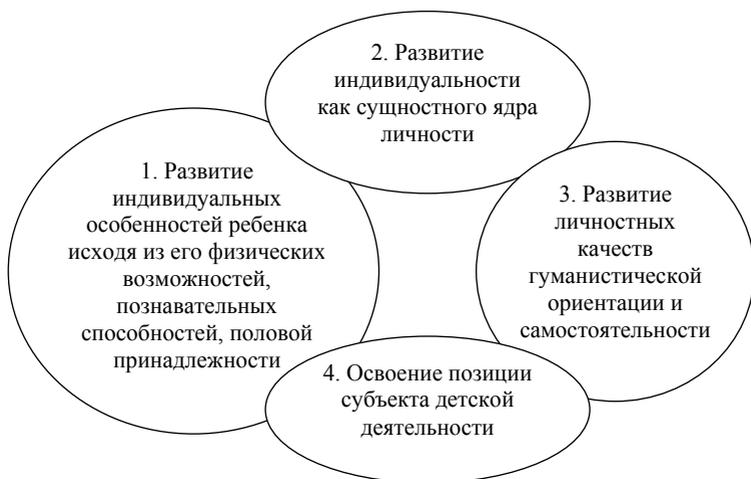


Рис. 4. Модель целостного развития дошкольника как субъекта детской деятельности

Обратите внимание на следующие особенности концепции.

Возможность проявления ребенком индивидуальности базируется на освоении позиции субъекта. Способность к самостоятельному целеполаганию и мотивации детской деятельности, умение оперировать освоенными способами ее осуществления, самостоятельно контролируя и оценивая результаты, дают возможность ребенку выходить за пределы заданной ситуации и вариативно решать элементарные житейские проблемы, возникающие в семье и детском саду, при взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Приобретаемая ребенком соответствующая возрасту компетентность и адекватная оценка своих возможностей обеспечивают благоприятное вхождение в референтную для него общность, удовлетворяя свойственное дошкольнику стремление к самостоятельности как ведущему показателю детского взросления.

Эффективные *приемы развития* познавательной активности и освоения детьми *позиции субъекта*:

- игровые ситуации, требующие оказания помощи любому персонажу (задача – разъяснить, научить, убедить его);
- дидактические игры, в которых решение дидактической задачи связано с поиском видовых и родовых признаков сходства пред-

- метов (младший, средний дошкольный возраст), дифференциацией родовых понятий (старший дошкольный возраст);
- моделирование (предметно-схематические модели для формирования у детей понятия о потребностях растений и животных, обучения грамоте, формирования понятия о структуре трудового процесса и др.).

В старшем дошкольном возрасте средством развития субъектной позиции ребенка в деятельности становятся «занятия по интересам». Они не являются обязательными, фронтальными, а предполагают объединение взрослых и детей, увлеченных общими интересами, на основе свободного детского выбора. Данные занятия строятся по законам творческой деятельности, сотрудничества, сотворчества. Вести кружки «Умелые руки» могут члены семьи детей.

В основу концепции заложена модель субъект-субъектного взаимодействия педагога с детьми, которая обеспечивает постановку ребенка в позицию субъекта детской деятельности, исходя из его индивидуальных особенностей, потенциальных возможностей, половой принадлежности, уровня развития.

Руководство детьми предусматривает создание комфортных условий, исключающих «дидактический синдром», заорганизованность, излишнюю регламентацию, при этом важны атмосфера доверия, сотрудничества, сопереживания, гуманистическая система взаимодействия взрослых и детей во взаимовлекательной деятельности.

Этим обусловлен отказ от традиционных занятий по образцу, ориентированных на репродуктивную детскую деятельность, формирование навыков.

Ребенку предоставляется свобода выбора, возможность развития комбинаторных умений, приобретения индивидуального стиля деятельности.

Задача педагога – раскрыть перед детьми всю палитру интересной, разнообразной деятельности дошкольников, с тем чтобы в конкретной ситуации дети могли проявить свое творчество, комбинируя известное в сугубо индивидуальное сочетание. Педагогическое воздействие воспитателя заключается в переводе воспитанника на позиции субъекта детской деятельности, а в перспективе – и собственной жизни.

10.2. Особенности организации педагогического процесса по развитию ребенка как субъекта деятельности (на основе программы «Детство»)

При освоении данной микротемы обратите внимание на то, что основная ценность программы – гуманистическое отношение ребенка к миру. Ведущие цели – начальная социализация детей (развитие способности к эмоциональной отзывчивости, сопереживанию, адекватному проявлению гуманного отношения), их приобщение к общечеловеческим ценностям, освоение каждым ребенком субъектной позиции в типичных для дошкольника видах деятельности (игра, продуктивная и поисковая деятельность, общение и др.).

Осуществите проектирование проблемной ситуации, побуждающей ребенка встать в позицию субъекта познания.

Сущность предлагаемой педагогической технологии реализации образовательной программы «Детство» заключается в том, чтобы, отказавшись от излишней опеки, инициировать совместно с родителями активность ребенка, помочь ему овладеть рациональными способами практического осуществления простейших видов детской деятельности, предоставить ребенку право в пределах возрастных возможностей самостоятельно делать выбор и принимать решения в игровых и бытовых ситуациях.

Вопросы для самоконтроля

1. Что означает понятие «субъектность»?
2. Каковы компоненты модели целостного развития дошкольника как субъекта детской деятельности?
3. Каковы приемы развития познавательной активности и освоения детьми позиции субъекта?
4. Какой должна быть позиция педагога для реализации данной концепции?
5. Как вы понимаете высказывание Л.С. Выготского: «Понятие личности выражает целостность субъекта жизни»?

Вопросы для обсуждения

1. Что М.В. Крулехт вкладывает в понятие «целостное развитие» ребенка? Каковы базовые компоненты целостности?
2. Как в данной концепции реализуется деятельностный подход?

3. Как проявляется у ребенка позиция субъекта деятельности?
4. Каковы особенности методики освоения ребенком позиции субъекта в различных видах детской деятельности?

Учебно-исследовательские задания

1. Составьте анкеты для педагогов и родителей и проведите анкетирование по теме «Развиваем ребенка как субъекта деятельности» и сделайте заключение.

2. Разработайте вопросники для анализа форм работы с детьми (занятий, совместной деятельности педагога и ребенка, самостоятельной деятельности детей и др.) по развитию позиции ребенка как субъекта деятельности.

3. Разработайте вопросник для анализа предметно-пространственной среды, стимулирующей развитие ребенка как субъекта деятельности; используя его, изучите развивающую среду в группе ДОО и представьте заключение (выводы и рекомендации).

4. Разработайте вопросник для изучения реализации концепции М.В. Крулехт по документации ДОО (концепция ДОО, план развития ДОО, перспективные и календарные планы и пр.); используя его, сделайте анализ и представьте заключение (выводы и рекомендации).

5. Разработайте алгоритм подготовки занятия, реализующего концепцию М.В. Крулехт.

6. Разработайте конспект занятия по развитию ребенка как субъекта деятельности.

7. Осуществите наблюдение, фотозапись и анализ занятия по развитию ребенка как субъекта деятельности (раздел – по желанию).

8. Разработайте методические рекомендации: «Развитие ребенка как субъекта деятельности», «Создание в группе предметно-пространственной среды, стимулирующей развитие ребенка как субъекта деятельности». Определите возможности их использования в методической работе.

9. Используя разработанные вопросники, изучите состояние педагогической практики по реализации концепции М.В. Крулехт и представьте заключение (выводы и рекомендации).

10. Представьте особенности концепции М.В. Крулехт в форме карты-характеристики (картотека «Современные концепции воспитания и развития ребенка»).

Словарь дефиниций

Позиция субъекта – личностное образование, способность применять освоенный социальный опыт для постепенного вхождения в современный мир, приобщения к его культуре и социальным, духовным ценностям.

Субъектность – это способность человека осознавать себя, разумно выбирать, отдавать отчет в своих действиях, быть стратегом собственного бытия, осмысливать связи своего «Я» с другими людьми.

Субъектный опыт – опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий, собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен дать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет (И.С. Якиманская).

Целостное развитие ребенка – это единство индивидуальных особенностей, личностных качеств, способности освоения ребенком позиции субъекта в детских видах деятельности и индивидуальности.

Рекомендуемая литература

1. Готовимся к аттестации! / авт.-сост. З.А. Михайлова, Л.М. Маневцова. – СПб : Детство-Пресс, 2005. – 208 с.
2. Крулехт, М.В. Педагогическая технология реализации программы «Детство» в образовательном процессе детского сада : метод. советы к программе «Детство» / М.В. Крулехт. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – С. 3–16.
3. Крулехт, М.В. Конструирование педагогического процесса детского сада на основе концепции целостного развития ребенка как субъекта детской деятельности / М.В. Крулехт // Современное образование ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. – СПб., 1997.
4. Крулехт, М.В. Дошкольник и рукотворный мир / М.В. Крулехт. – СПб. : Детство-Пресс, 2002. – 160 с.
5. Сомкова, О.Н. Педагогические условия освоения речевой деятельности детьми дошкольного возраста : метод. советы к программе «Детство» / О.Н. Сомкова. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – С. 102–114.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К ЭКЗАМЕНУ

1. Характеристика научных подходов к определению дидактической концепции образования детей.
2. Характеристика современной дидактической концепции дошкольного образования.
3. Характеристика особенностей проблемного обучения детей дошкольного возраста.
4. Построение образовательного процесса на основе проблемного подхода к обучению детей.
5. Характеристика особенностей развивающего обучения детей.
6. Характеристика развивающего обучения детей по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову.
7. Характеристика концепции личностно ориентированного обучения детей.
8. Характеристика сотрудничества как личностно ориентированного взаимодействия.
9. Характеристика компетентностно-ориентированного подхода в образовании детей.
10. Характеристика концепции развития исследовательских способностей дошкольника (А.И. Савенков).
11. Характеристика технологии развития сотрудничества детей (Л.С. Римашевская).
12. Характеристика концепции целостного развития ребенка как субъекта деятельности (М.В. Крулехт).
13. Характеристика концепции формирования творчества детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром (О.В. Дыбина) и педагогических условий ее реализации.
14. Характеристика концепции формирования личности через музыкальную культуру (О.П. Радынова).
15. Использование в отечественном дошкольном образовании зарубежных программ воспитания и развития ребенка.
16. Обновление концепции дошкольного образования на современном этапе.
17. Перестройка содержания педагогической работы с детьми и изменение условий развития ребенка в ДОУ.

18. Характеристика личностно-деятельностного подхода к обучению детей.

Практические задания

1. Представьте картотеку «Современные концепции воспитания и развития ребенка», возможности ее использования в методической работе.
2. Представьте проект организации учебного исследования детей (по разделу «Ознакомление с окружающим», тема – по выбору).
3. Представьте план-конспект занятия, реализующего одну из авторских концепций (по выбору).
4. Представьте тезисы консультации для педагогов по теме «Формирование субъектной позиции ребенка в процессе обучения».
5. Представьте методические рекомендации для педагогов по теме «Обучение детей сотрудничеству».
6. Представьте проект развивающей среды по реализации одной из авторских концепций (по выбору).
7. Представьте алгоритм подготовки занятия, реализующего одну из авторских концепций (по выбору).
8. Представьте вопросники для проведения анализа педагогического процесса по реализации одной из концепций (по выбору), возможности ее использования в методической работе.
9. Представьте методическую копилку материалов для работы с детьми по реализации одной из авторских концепций (по выбору), возможности ее использования в педагогической работе.

Темы рефератов и докладов

1. Построение педагогического процесса на основе проблемного обучения детей.
2. Развитие исследовательских способностей детей.
3. Учебное исследование как метод проблемного обучения детей.
4. Развивающее обучение детей.
5. Педагогика сотрудничества в работе с детьми.
6. Обучение детей сотрудничеству.
7. Формирование ключевых компетентностей детей.

8. Концепция целостного развития ребенка как субъекта деятельности (М.В. Крулехт) и ее реализация в программе «Детство».
9. Концепция формирования творчества у детей дошкольного возраста (О.В. Дыбина): теория и практика.
10. Концепция формирования личности детей через музыкальную культуру (О.П. Радынова) и ее реализация в программе «Музыкальные шедевры».
11. Использование в отечественном дошкольном образовании зарубежных программ воспитания и развития ребенка.
12. Личностно ориентированный подход к обучению детей.
13. Обновление концепции дошкольного образования на современном этапе.
14. Личностно-деятельностный подход в обучении детей.

**Методические рекомендации по составлению картотеки
«Современные концепции воспитания и развития ребенка»**

Изучите рекомендованную литературу, выделите основные теоретические положения концепции, представьте их в соответствии с предложенной структурой. По каждой концепции оформите отдельную карточку. Систематизируйте карточки по следующим блокам.

1. Современные дидактические концепции в дошкольном образовании.
2. Современные авторские концепции воспитания и развития детей дошкольного возраста.
3. Зарубежный опыт в работе дошкольных учреждений.

Структура характеристики концепции

Название концепции

ФИО авторов

Перечень названий основных трудов (список литературы по проблеме).

Основные положения концепции (краткая характеристика, тезисы).

Программно-методические материалы по реализации концепции.

Особенности технологии, методики реализации концепции.

Тезаурус (основные понятия, представленные в данной концепции).

Приложение: схемы, таблицы, рисунки, характеризующие необходимые аспекты концепции.

Вопросы по усвоению концепции.

**Характеристика содержания портфолио по курсу
«Современные концепции воспитания и развития ребенка»**

1. «Портрет» – визитная карточка

Включает сведения об авторе, педагогическое кредо, учебные и профессиональные интересы, ожидания в связи с освоением данного курса.

2. Цели, задачи портфолио

Представлены цель, задачи (определенные преподавателем и личные); обоснование возможностей портфолио в освоении курса, подготовки к профессиональной деятельности; определение плана своей деятельности по созданию портфолио (этапы, их цели и содержание деятельности).

3. Материалы выполнения учебно-исследовательских заданий по курсу

Представляются по блокам.

3.1. Теоретический блок

Содержит исследовательские работы теоретического характера по разделам «Характеристика концептуальных подходов в образовании», «Авторские концепции воспитания и развития ребенка».

Виды работ: доклады, рефераты, сообщения; картотека «Современные концепции воспитания и развития ребенка».

3.2. Практический блок

3.2.1. Методический

Содержит разработанные студентами методические материалы по одной из авторских концепций воспитания и развития ребенка (не менее трех, по выбору).

Виды работ:

- конспекты занятий и других форм работы с детьми;
- перспективный план дидактических игр и заданий;
- проект развивающей среды группы ДОУ;
- методические рекомендации для воспитателей;
- методические рекомендации по созданию развивающей среды;
- методическая копилка материалов для работы с детьми (игры, задания, темы исследований и т. п.).

3.2.2. Аналитико-рефлексивный

Содержит разработанные студентами материалы для проведения анализа и рефлексии деятельности по реализации различных аспектов концепций в педагогической практике (не менее трех, по выбору).

Виды работ:

- вопросники для проведения наблюдения и анализа форм работы с детьми (занятий, совместной деятельности педагога и ребенка, самостоятельной деятельности детей и др.);
- вопросники для изучения развивающей предметно-пространственной среды;
- вопросники для изучения документации ДООУ (концепция ДООУ, план развития ДООУ, перспективные и календарные планы и пр.);
- вопросники для беседы, анкеты для воспитателей и родителей по проблеме;
- материалы для проведения диагностики детей.

3.2.3. Контрольно-оценочный

Включает результаты изучения состояния педагогической практики по реализации представляемой авторской концепции (не менее трех, по выбору).

Виды работ:

- анализ результатов анкетирования педагогов;
- анализ результатов анкетирования родителей;
- анализ результатов изучения предметно-пространственной среды группы детского сада
- анализ изучения документации ДООУ;
- анализ диагностики детей.

4. Свободный поиск (теоретико-методическая копилка)

Содержит тематический систематизированный подбор материалов по актуальной проблеме внедрения современных концепций воспитания и развития ребенка в педагогическую практику: материалы периодических изданий, сайты Интернета, тезисы и положения исследований, тематические библиографии, схемы, модели, алгоритмы деятельности и пр.

5. Блок достижений по дисциплине

Включает результаты тестирования по дисциплине; контрольные работы; печатные статьи, дипломы, грамоты, свидетельства об участии в конкурсах студенческих работ; отзывы, экспертные заключения по представленным материалам и др.

6. Лист самооценки и рефлексии

1. Лист самооценки материалов портфолио:

- соответствие материалов поставленной цели, намеченным задачам (общим и индивидуальным); соблюдение требований к полноте и качеству содержания;
- сильные стороны портфолио;
- слабые стороны портфолио.

2. Ретроспективно-перспективный лист:

- предполагаемая практическая ценность конечного продукта; возможные дополнения к содержанию портфолио; обоснование предложений;
- оценка позитивных продвижений (информационной, технологической, коммуникативной компетентности); обоснование их использования в дальнейшей работе (педагогической практике и профессиональной деятельности);
- трудности; причины успехов, неудач; возможные способы преодоления трудностей.

Защита портфолио – альтернативная форма экзамена.

**Лист оценки портфолио по курсу
«Современные концепции воспитания и развития ребенка»**

ФИО студента _____ / подпись

Содержание	Само- оценка	Оценка препода- вателя
1. «Портрет» – визитная карточка		
2. Цели, задачи		
3. Материалы выполнения учебно-исследовательских заданий по курсу		
3.1. Теоретический блок		
Доклады, рефераты, сообщения		
Картотека «Современные концепции воспитания и развития ребенка»		
3.2. Практический блок		
3.2.1. Методический		
Конспекты занятий и других форм работы с детьми		
Перспективный план дидактических игр и игровых заданий		
Проект развивающей среды по реализации концепции		
Методические рекомендации для воспитателей по реализации концепции		
Методические рекомендации по созданию развивающей среды		
Методическая копилка материалов для работы с детьми по реализации концепции		
3.2.2. Аналитико-рефлексивный		
Вопросники для проведения наблюдения и анализа форм работы с детьми (занятий, совместной деятельности педагога и ребенка, самостоятельной деятельности детей и др.)		
Вопросники для изучения развивающей среды		
Вопросники для изучения документации ДОУ		
Вопросники анкеты для воспитателей и родителей		
Материалы для проведения диагностики детей по проблеме		
3.2.3. Контрольно-оценочный		
Анализ результатов анкетирования педагогов		
Фотозапись занятия		

Содержание	Само-оценка	Оценка преподавателя
Анализ результатов анкетирования родителей		
Анализ результатов изучения развивающей среды группы ДОУ		
Анализ изучения документации ДОУ		
Анализ диагностики детей		
Заключение (выводы и рекомендации) по результатам изучения состояния педагогической практики по реализации концепции		
4. Свободный поиск		

**Характеристика теоретико-методической разработки
(содержание) по курсу «Современные концепции воспитания
и развития ребенка»**

**Тема «Организация педагогического процесса
по реализации концепции... (автор)»**

1. «Портрет» – визитная карточка

Включает сведения об авторе, свое педагогическое кредо, свои учебные и профессиональные интересы, ожидания в связи с освоением данной дисциплины, представляемой концепции (по отношению к собственным перспективам в профессиональной деятельности, к практике в ДОУ).

2. Цели, задачи теоретико-методической разработки

Представлены цель, задачи (определенные преподавателем и личные); обоснование возможностей разработки в освоении курса, подготовки к профессиональной деятельности; определение плана своей деятельности по созданию разработки (этапы, их цели и содержание деятельности).

3. Теоретический блок

Содержит работы по теоретическому исследованию концепции.

Виды работ:

- доклады, рефераты, сообщения;
- карта-характеристика данной концепции из картотеки «Современные концепции воспитания и развития ребенка».

4. Методический блок

Содержит методические разработки по реализации представляемой концепции.

Виды работ (не менее четырех, по выбору):

- конспекты занятий и других форм работы с детьми;
- перспективный план дидактических игр и игровых заданий;
- проект содержания предметно-пространственной среды;
- методические рекомендации для воспитателей по разработке конспектов занятий, проведению занятий, реализующих представляемую авторскую концепцию, и др.;

- методические рекомендации по созданию предметно-пространственной среды по реализации концепции;
- задания для проведения диагностики детей (если разработаны самостоятельно) и др.

5. Аналитико-рефлексивный блок

Включает разработанные студентами материалы для проведения анализа и рефлексии деятельности по реализации различных аспектов концепции в педагогической практике.

Виды работ:

- вопросники для проведения наблюдения и анализа форм работы с детьми (занятий, совместной деятельности педагога и ребенка, самостоятельной деятельности детей и др.);
- вопросники для изучения развивающей предметно-пространственной среды;
- вопросники для изучения документации ДОУ (концепции ДОУ, плана развития ДОУ, перспективных и календарных планов и пр.);
- вопросники для беседы, анкеты для воспитателей и родителей по проблеме;
- диагностические материалы для проведения диагностики детей по проблеме.

6. Контрольно-оценочный блок

Содержит результаты изучения состояния педагогической практики по реализации представляемой авторской концепции.

Виды работ:

- анализ результатов анкетирования педагогов;
- анализ результатов анкетирования родителей;
- анализ результатов изучения развивающей среды группы;
- анализ реализации концепции по документации ДОУ;
- анализ диагностики детей.

По практическому разделу представляется заключение (выводы и рекомендации) по результатам изучения состояния педагогической практики по реализации концепции на основе разработанных контрольно-оценочных материалов.

7. Лист самооценки и рефлексии

1. Лист самооценки материалов разработки:

- соответствие материалов поставленной цели, намеченным задачам (общим и индивидуальным); соблюдение требований к полноте и качеству содержания;
- сильные стороны разработки;
- слабые стороны разработки.

2. Ретроспективно-перспективный лист:

- предполагаемая практическая ценность конечного продукта; возможные дополнения к содержанию разработки; обоснование предложений;
- оценка позитивных продвижений (информационной, технологической, коммуникативной компетентности); обоснование их использования в дальнейшей работе (педагогической практике и профессиональной деятельности);
- трудности; причины успехов, неудач; возможные способы преодоления трудностей.

Защита теоретико-методической разработки – альтернативная форма экзамена.

**Лист оценки теоретико-методической разработки по курсу
«Современные концепции воспитания и развития ребенка»**

тема _____

ФИО студента _____ /подпись _____

Содержание	Само- оценка	Оценка препода- вателя
1. «Портрет» – визитная карточка		
2. Цели, задачи теоретико-методической разработки		
3. Теоретический блок		
Карта-характеристика концепции из картотеки «Современные концепции воспитания и развития ребенка»		
Доклады, рефераты, сообщения		
4. Методический блок		
Конспекты занятий и других форм работы с детьми		
Перспективный план дидактических игр и игровых заданий		
Проект содержания развивающей среды		
Методические рекомендации для воспитателей		
Методические рекомендации по созданию предметно-пространственной среды		
Методическая копилка материалов для работы с детьми (игры, задания, темы исследований и т. п.).		
5. Аналитико-рефлексивный блок		
Вопросники для проведения наблюдения и анализа форм работы с детьми		
Вопросники для изучения развивающей среды по реализации концепции		
Вопросники для изучения проблем реализации концепции по документации ДОУ		
Вопросники для беседы, анкеты для воспитателей и родителей по проблеме		
Материалы для проведения диагностики детей по проблеме		
6. Контрольно-оценочный блок		
Анализ результатов анкетирования педагогов		
Анализ результатов анкетирования родителей		

Содержание	Само- оценка	Оценка препода- вателя
Фотозапись форм работы с детьми		
Анализ результатов изучения развивающей среды группы ДОУ		
Анализ реализации концепции в документации ДОУ		
Анализ результатов диагностики детей		
Заключение по результатам изучения состояния педагогической практики по реализации концепции		

Содержание

Введение.....	3
Раздел 1. ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ВОСПИТАНИЮ И РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ.....	9
Тема 1. Научные подходы к определению современной дидактической концепции в дошкольном образовании.....	9
Тема 2. Характеристика концептуальных подходов проблемного обучения.....	22
Тема 3. Характеристика концептуальных подходов личностно-ориентированного обучения.....	38
Тема 4. Характеристика концептуальных подходов развивающего обучения.....	63
Тема 5. Характеристика концептуальных подходов компетентностно-ориентированного образования.....	73
Раздел 2. АВТОРСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА И ТЕХНОЛОГИИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ ...	94
Тема 6. Концепция формирования личности через музыкальную культуру (О.П. Радынова) и ее реализация в программе «Музыкальные шедевры».....	94
Тема 7. Характеристика концепции развития сотрудничества детей и технологии ее реализации (Л.С. Римашевская).....	103
Тема 8. Характеристика концепции развития исследовательских способностей дошкольников и технологии ее реализации (А.И. Савенков).....	116
Тема 9. Характеристика концепции формирования творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром (О.В. Дыбина).....	123
Тема 10. Характеристика концепции целостного развития ребенка как субъекта деятельности (М.В. Крулехт) и ее реализация в программе «Детство».....	129
Вопросы и задания к экзамену.....	137
Практические задания.....	138
Темы рефератов и докладов.....	138
Приложения.....	140

Учебное издание

Щетинина Валентина Владимировна

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ
ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Учебно-методическое пособие

Технический редактор *З.М. Малявина*

Корректор *Г.В. Данилова*

Вёрстка: *Л.В. Сызганцева*

Дизайн обложки: *Г.В. Карасева*

Подписано в печать 22.02.2012. Формат 60×84/16.

Печать оперативная. Усл. п. л. 8,84.

Тираж 60 экз. Заказ № 1-131-10.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14