

К. В. Дрозд, И. В. Плаксина

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ
ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ**

2-е издание, исправленное и дополненное

**Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru**

Москва ■ Юрайт ■ 2018

УДК 378.1(075.8)
ББК 74.0я73
Д75

Авторы:

Дрозд Карина Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых;

Плаксына Ирина Васильевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

Рецензенты:

Селиверстова Е. Н. — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых;

Куликова Л. В. — кандидат педагогических наук, профессор, проректор по организационно-методической работе Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой.

Дрозд, К. В.

Д75 Проектирование образовательной среды : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / К. В. Дрозд, И. В. Плаксына. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 437 с. — (Серия : Образовательный процесс).

ISBN 978-5-534-06592-3

Учебное пособие содержит учебно-методические материалы, направленные на формирование профессиональных компетенций и навыков в области педагогической инновационной деятельности педагогов и студентов; теоретический материал, раскрывающий актуальные проблемы научно-методического сопровождения проектирования образовательных сред, вопросы для организации проблемных дискуссий, задания для групповой творческой работы, самопроверки и задания для самостоятельной работы студентов.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям, будущих педагогов, преподавателей, учителей и руководителей образовательных организаций, а также ученых и практиков системы образования.

УДК 378.1(075.8)
ББК 74.0я73



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

© Дрозд К. В., Плаксына И. В., 2017
© Дрозд К. В., Плаксына И. В., 2018,
с изменениями
© ООО «Издательство Юрайт», 2018

ISBN 978-5-534-06592-3

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ	6
ГЛАВА 1. Актуальные проблемы научно-методического сопровождения педагогического проектирования образовательной среды на современном этапе развития образования	9
1.1. Становление инновационной парадигмы в практике образования	9
1.2. История развития инноваций в воспитании.....	22
1.3. Многообразие современных подходов к организации образовательной деятельности	29
1.4. Компетентностный подход и компетенции как результат образования.....	39
1.5. Педагогическое проектирование образовательной среды как инновационная деятельность школы	47
1.5.1. Теоретические основы педагогического проектирования	47
1.5.2. Виды и объекты педагогического проектирования	63
1.6. Проектирование воспитательного пространства образовательного учреждения как инновационная деятельность	84
1.7. Событийный подход к организации взаимодействия субъектов воспитательного пространства	98
1.8. Инновационные технологии в обучении и воспитании	104
1.8.1. Сущность педагогических технологий.....	104
1.8.2. Технология педагогического проектирования	111
1.8.3. Технология педагогического события.....	120
1.8.4. Интерактивные технологии	139
1.8.5. Комплекс педагогических средств построения современного урока.....	145
1.9. Научно-методическое сопровождение управления инновационным педагогическим процессом.....	154
1.9.1. Теоретические основы управления инновационным образовательным учреждением.....	154
1.9.2. Сущность государственно-общественного управления инновационной школой.....	163
1.9.3. Мониторинг качества образовательной деятельности как аналитико-информационное обеспечение управления.....	171
1.10. Педагог как субъект инновационной деятельности	175
1.10.1. Мотивационная готовность к инновационной педагогической деятельности	175

1.10.2. Личностная готовность педагога к инновационной деятельности	181
1.10.3. Характеристика инновационного педагогического мышления	188
1.10.4. Исследовательская деятельность педагога	193
1.10.5. Коммуникативная компетентность педагога	205
ГЛАВА 2. Практика организации научно-методического сопровождения инновационной деятельности по проектированию образовательной среды	212
2.1. Педагогические инновации: многообразие подходов	212
Актуализация проблемы	212
2.2. Проектирование инновационной деятельности педагогического коллектива	217
Актуализация проблемы	217
2.3. Компетенции субъектов образовательного процесса как условие и результат педагогического проектирования	222
Актуализация проблемы	222
2.4. Комплексная диагностика урока как основание проектирования педагогических условий, средств и технологий развития компетенций субъектов образовательного процесса	227
Актуализация проблемы	227
2.5. Моделирование воспитательного пространства.....	230
Актуализация проблемы	230
2.6. Моделирование педагогического события.....	234
Актуализация проблемы	234
2.7. Моделирование содержания урока с применением интерактивных технологий	238
Актуализация проблемы	238
2.8. Моделирование содержания мастер-класса	241
Актуализация проблемы	241
Разработка собственной модели мастерской	243
2.9. Модель мониторинга качества образовательной деятельности инновационной школы	246
Актуализация проблемы	246
2.10. Мотивационная готовность педагога к инновационной деятельности.....	250
Актуализация проблемы	250
2.11. Формирование исследовательской компетенции педагога.....	255
Актуализация проблемы	255
2.12. Тренинг профессионального самопознания	258
Актуализация проблемы	258
2.13. Тренинг развития творческого мышления педагога.....	262
Актуализация проблемы	262
Заключение.....	265
Библиографический список	267

Новые издания.....	282
Приложение 1. Рабочая программа дисциплины	285
Приложение 2. Психолого-педагогическая диагностика профессиональных и социально-личностных компетенций педагога.....	300
Приложение 3. Психолого-педагогическая диагностика образовательной среды	332
Приложение 4. Инструментарий коммуникативной компетентности: глоссарий	364
Приложение 5. Психолого-педагогическая диагностика рефлексивных и творческих способностей педагога.....	376
Приложение 6. Методические рекомендации по применению коммуникативных интерактивных технологий	389
Приложение 7. Методики психолого-педагогического анализа современного урока	403
Приложение 8. Психолого-педагогическая диагностика метапредметных результатов обучения.....	419
Приложение 9. Положение о системе внутреннего мониторинга качества образования МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира	426

ПРЕДИСЛОВИЕ

В контексте реформирования российского общества, и в частности системы образования, в педагогической среде возникло общественно-профессиональное движение, направленное на кардинальное системное, масштабное преобразование всех аспектов образовательной практики. Это движение, получившее название инновационного, на современном этапе рассматривается как основная универсальная форма модернизации образования.

Учебное пособие содержит учебно-методические материалы, предназначенные для учебного курса «Проектирование образовательной среды школы», направленного на формирование профессиональных компетенций и навыков в области педагогической инновационной деятельности педагогов и студентов, обучающихся по специальностям «Педагогическое образование»; «Педагогическое образование» и «Педагогическое образование с двумя профилями», выпускников вуза по направлению «Педагогическое образование» квалификации «бакалавр». Написание пособия вызвано необходимостью формирования системы знаний о сущности педагогического проектирования; создания условий для овладения студентами навыков анализа, проектирования, оценки и корректировки процесса взаимодействия с учащимися, коллегами, родителями, социальными партнерами; развития психолого-педагогического мышления и проектирования оптимальных условий, обеспечивающих качество образования.

В рамках данного курса студенты изучают современное состояние, закономерности и тенденции развития теории и практики инновационной образовательной деятельности современной школы, осваивают методологические и теоретические основы организации и управления экспериментом в школе, используют современные исследовательские методы и методики для решения практических задач в образовательном процессе. Материалы, представленные в пособии, также могут быть использованы в курсах «Инновационные процессы в образовании», «Опытно-экспериментальная работа в образовании», «Актуальные проблемы педагогики и образования».

Освоение содержания пособия позволит обучающимся:

знать

- основные теоретические положения, раскрывающие сущность и способы организации инновационной работы в школе;
- ценностные основы профессиональной деятельности в сфере проектирования образовательной среды;

- понятийно-категориальный аппарат проектирования образовательной среды;
- формы и методы организации и реализации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса в условиях инновационной деятельности в школе;
- принципы формирования образовательной среды инновационной школы с ориентацией на реализацию задач инновационной образовательной политики;

уметь

- системно анализировать и отбирать образовательные концепции, теории, идеи;
- анализировать и критически оценивать современное развитие теории и практики образования, предлагаемых инноваций, систем, проектов, программ и др.;
- формировать образовательную среду школы и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики;
- применять современные методики и технологии организации и реализации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса в условиях инновационной деятельности школы;
- планировать этапы подготовки и проведения инновационной деятельности образовательной организации;
- анализировать, давать оценку педагогическим ситуациям, возникающим в ходе инновационной деятельности в школе;
- четко формулировать собственную точку зрения, аргументировано ее отстаивать;

владеть

- профессиональной терминологией, раскрывающей проблематику инновационной деятельности в образовании;
- методами рефлексии и профессионального развития, выстраиванию на этой основе собственной педагогической деятельности, проектированию дальнейшего личного образовательного роста;
- культурой мышления, способностью к восприятию, анализу, обобщению результатов научных исследований, применению их при постановке и решении практических образовательных задач;
- способами формирования образовательной среды инновационной школы и использования профессиональных знаний и умений в реализации задач инновационной образовательной политики;
- базовым опытом разработки и реализации экспериментальных методик, технологий и приемов обучения, анализа результатов процесса и их использования в образовательных организациях.

Разделы учебного пособия содержат теоретический материал, раскрывающий актуальные проблемы научно-методического сопровождения проектирования образовательных сред, вопросы для организации проблемных дискуссий, задания для групповой творческой

работы, самопроверки и задания для самостоятельной работы студентов.

Практические занятия, направленные на овладение навыков организации инновационной деятельности по проектированию образовательной среды школы, проводятся с помощью современных образовательных технологий, в том числе с использованием активных и интерактивных методов обучения: модерации, дискуссии, ролевых игр, кейс-метода, тренинга, коллоквиумов, круглых столов. Используется проектная деятельность и проведение элементов научно-педагогического исследования, написание резюме по учебно-информационным материалам, эссе, составление схем, таблиц и других графических форм представления информации. По наиболее сложным темам дисциплины обучающиеся готовят мини-проекты и иллюстрируют их в виде презентаций.

В целом учебное пособие предоставляет возможность для читателей осмыслить тенденции развития и изменения, происходящие в сфере педагогики, образования и воспитания, сформировать компетенции в области организации образовательного процесса в соответствии с современными требованиями ФГОС, а также активизировать самостоятельную творческую профессиональную и исследовательскую деятельность. Надеемся, что содержание учебного пособия вызовет интерес у студентов — будущих педагогов, преподавателей, учителей и руководителей образовательных организаций, а также ученых и практиков системы образования.

ГЛАВА 1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Становление инновационной парадигмы в практике образования

Современный этап развития всей мировой социальной системы характеризуется глобальными изменениями в области культуры, экономики, технологий, политической и общественной жизни. Инновационные процессы сопровождают ускоренное развитие всех сторон жизни человека. К числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в системе образования, относятся:

- ускорение темпов развития общества и как следствие — необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы межкультурных коммуникаций и толерантности;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие необходимость создания системы непрерывного образования и роста профессиональной мобильности.

Развивающемуся обществу нужны образованные, активные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации неопределенности и нравственного выбора, способные к сотрудничеству в рамках межкультурного взаимодействия, готовые принять ответственность за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание.

Анализируя изменения, происходящие в системе образования, можно выделить яркие противоречия, обусловленные двумя стратегиями ее организации. Традиционная стратегия образования, как указывает И. А. Володарская и Ю. П. Зинченко [120, с. 9], «не меняют меру готовности человека к переменам». Инновационная стратегия образования создает новый тип образовательного процесса, направленного на создание возможностей для «вращения» личности, готовой к переменам, устойчивой к неопределенности за счет развития способности к творчеству, к предвосхищению будущего, личности, готовой к сотрудничеству с другими людьми.

Важность необходимых перемен всей образовательной системы отражены в Законе «Об образовании», в Федеральных государственных образовательных стандартах начального, основного и среднего (полного) общего образования и профессиональном стандарте педагога, в документах, регламентирующих переход высшего образования на уровневую структуру. Однако никакие стандарты и документы не являются достаточным условием достижения целевых образовательных установок. Достижение инновационных целей образования лежит на плечах педагогического сообщества, чья мотивационная готовность к изменениям, инновационность мышления и профессиональная компетентность является главным условием достижения современных образовательных целей. В настоящий момент можно выделить три группы проблем, связанных с педагогической профессией:

- проблемы входа в профессию, связанные с низким средним баллом ЕГЭ абитуриентов и отсутствием возможности профессионального отбора мотивированных к педагогической деятельности выпускников школы;

- проблемы, связанные с подготовкой и переподготовкой педагогов, в рамках которых используются устаревшие методы и технологии, отсутствие достаточного количества часов на практики, стажировки, предметы психологического цикла;

- проблемы, связанные с привлечением и удержанием молодых учителей в системе образования, отсутствием системы профессиональной поддержки, сопровождения и карьерных перспектив педагога.

В связи с этим важным становится вопрос о поиске ресурса, способного сделать школу привлекательной не только для мотивированной и талантливой молодежи, но и педагогов со стажем.

В педагогической среде возникло общественно-профессиональное движение, направленное на кардинальное системное, масштабное преобразование всех аспектов образовательной практики. Это движение,

получившее название инновационного, на современном этапе рассматривается как основная универсальная форма модернизации образования. Согласно Закону об «Об образовании», инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ как организациями, осуществляющими образовательную деятельность, так и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями (ст. 20, п. 3). ФГОС можно считать крупным инновационным проектом в системе школьного образования РФ.

Исследования лаборатории методологии и прогностики развития педагогического образования РАО показывают, что педагоги в России не в полной мере готовы к этому переходу, а именно: зафиксирован низкий уровень их готовности к изменению своей педагогической деятельности, а следовательно, реализация всех инновационных образовательных проектов становится трудно достижимым.

Образование, по определению Г. Гегеля, является не просто системой институтов, выполняющих социальный заказ, но всеобщей родовой формой становления каждого индивида, преобразования его в субъект в ходе взаимодействия с другими субъектами, введение учащегося в исторический процесс, где культура становится важнейшим условием существования и развития личности, творение новых областей.

К. Е. Сумнительный [164] выделяет ряд конкретных противоречий, которые присущи и для отечественного образования и до настоящего времени не только не разрешены, но и обостряются. К ним следует отнести такие противоречия:

- между стандартизированным обучением всех учащихся и их индивидуальными способностями и интересами;
- между бурным развитием науки и реальными познавательными возможностями учащихся;
- между тенденциями к специализации обучения и задачей разностороннего развития личности;
- между господствующим в школе репродуктивным обучением и потребностью общества в людях с развитыми творческими способностями;
- между требованиями к личности, способной продуктивно действовать в конкурентной борьбе и необходимостью формирования общечеловеческих ценностей, порядочности, честности, справедливости, приверженности идеалам демократии.

В современных социокультурных условиях обучение и воспитание должны:

- обеспечивать правильное понимание ценности свободы;
- формировать у каждого человека чувство личной ответственности, добиваться понимания ценности служения обществу, чувства соли-

дарности при решении проблем построения демократического общества;

- содействовать формированию способности признавать различия в оценках реальности, а также навыков общения и сотрудничества с другими;

- вырабатывать умение действовать в духе ответственности в отношении социальных, политических, культурных и экологических аспектов жизни общества;

- развивать умение вести диалог и находить наиболее приемлемое решение при реализации различных задач строительства демократического общества и плюралистического мира, проявляя при этом уважение к другим, чувства солидарности и сопричастности;

- развивать способность делать обоснованный выбор, исходя в своих решениях и действиях из правильного анализа ситуаций и информации;

- формировать ценностные ориентации и обеспечивать овладение знаниями, необходимыми для понимания международного аспекта устойчивого развития;

- развивать самостоятельность, критичность мышления;

- формировать способность преодолевать трудные и неопределенные ситуации.

В. И. Загвязинский [57] отмечает, что «первый, самый важный шаг к реализации истинно гуманистической миссии образования, выполнению его современных функций и приданию ему опережающего характера состоит в том, что все, кто формирует образовательную политику, инициирует образовательные инновации, составляет стандарты, программы и учебники, аттестует образовательные учреждения, поняли, что знание важный компонент, несущий каркас образования, но все же не его конечный результат, не основной продукт образовательного процесса, не то, что определяет его качество, показатель которого степень достижения целей, соответствие полученного продукта тому, что было заложено, спроектировано. И тут главное не сами знания, а процесс превращения информации в знание, присвоение этого знания через смыслообразование, иными словами, то, что привносит его использование и добывание в формирующуюся личность, в систему ее отношений с социумом».

Необходимо обратить внимание на то, что главной целью и продуктом воспитания является развитие, становление личности, ее способностей, социальных качеств, самобытности. В. И. Загвязинский выделяет в качестве стратегических ориентиров четыре основные цели и, соответственно, четыре продукта воспитания [57]:

- 1) личность, обладающая многообразными качествами, в том числе творческими, высокой нравственностью, гражданственностью, нацеленная на саморазвитие и служение обществу (личностные, личностно-развивающие, созидающие цели и продукты образования);

2) грядущий социум как отношения между людьми, характер человеческих сообществ, в которых будут жить люди, способные к социальным инновациям, толерантности и социальной модернизации (социальные цели и социальные образовательные продукты);

3) экономика знаний как «человеческий фактор», который необходим для построения и развития инновационной экономики (экономические цели и результаты);

4) культуросбережение и культуросозидание как приобщение к культуре, формирование способности приумножать культурное богатство Отечества (культулопреемственные и культулотворческие цели и результаты).

В. И. Загвязинский подчеркивает некоторые важные направления реализации образовательной стратегии в современных условиях. В частности, он считает, что для коррекции образовательной политики в центре и на уровне регионов и приведения ее в соответствие с принятыми стратегическими установками среди прочего требуются отмена или серьезная трансформация ЕГЭ, восстановление статуса воспитания и воспитателей, разработка мер по сохранению и углублению гуманитарного образования, государственная поддержка всех работников образования. Также важно обеспечить научное обоснование управленческих решений на основе расчета не только затрат, но и отдаленных экономических, социальных и личностных эффектов, для чего необходимы современные методики социально-экономического и психолого-педагогического прогнозирования и опережающего экспериментирования.

Необходима интеграция традиционных и новых подходов, идей и методов образования, с тем чтобы в процессе освоения информационных и коммуникативных технологий обеспечить их развивающее влияние, используя потенциал педагогики сотрудничества, личностно-ориентированного подхода, уровневой и типологической дифференциации, проектной и учебно-исследовательской деятельности, методики коллективной творческой деятельности и других, надежно зарекомендовавших себя подходов, соединив их с громадными развивающими возможностями самих новых информационных технологий (возможностями поиска и выбора вариантов, самостоятельного выбора познавательных маршрутов, просчета вероятных последствий, оперирования в виртуальном пространстве и др.).

Продуктивным направлением в русле комплексного культурологического подхода в настоящее время выступает компетентностный подход к определению ориентиров, содержания и методов образования. Последовательное и полное воплощение компетентностного подхода — действительно один из способов реализации культурологической концепции, ибо он вбирает ценностно-мотивационную, знаниевую, деятельностно-операциональную составляющие, предусматривает готовность к деятельности, активному участию в различных сферах жизни, закладывает основу жизненной успешности и самореализации.

Постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 утверждена Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы. Основные цели и задачи, механизмы реализации приоритетного национального проекта «Образование» 2006 года подтвердили эффективность решений по целевой поддержке приоритетных направлений модернизации системы образования: повышение социального статуса педагогов, поддержка талантливой молодежи и ведущих вузов, конкурсное распределение средств федерального бюджета и консолидированных бюджетов субъектов Российской Федерации. Государственной программой на период 2013—2020 годов предусмотрено применение инструментов национального проекта «Образование» в части поддержки приоритетных структурных преобразований на всех уровнях образования.

Общие принципы образовательной политики России определены в Законах РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, охватывающей период до 2025 года, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Эти документы тесно взаимосвязаны с «Основными направлениями социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу», развивая и дополняя их. Вместе с тем они раскрывают главные концептуальные основания образовательной политики на современном этапе и определяют приоритеты и меры в реализации генеральной, стратегической линии в среднесрочный период — модернизации образования.

Современная Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определяет приоритетной задачей развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины.

Необходимо отметить, что принятые документы, несмотря на важные, соответствующие требованиям времени формулировки, пока не стали стратегическим поворотом образовательной практики в стране. Результат реализации будет зависеть от конкретных исполнителей, потому что инновационное развивающее образование представляет собой совокупный результат деятельности конкретных учебных заведений, планирующих, организующих и осуществляющих образовательную деятельность и программы развивающего обучения.

Анализ современной психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований в области образования свидетельствует о существовании различных точек зрения на инновационную педагогическую деятельность, что приводит к различным позициям в оценке ее результатов и часто затрудняет проведение объективной экспертизы инновационного процесса.

Слово «инновация» (от англ. innovation) по смыслу идентично слову «нововведение»; оно рассматривается как развивающийся комплексный процесс создания, распространения, использования новшества, которое способствует развитию и повышению эффективности инновационной деятельности.

Это понятие впервые появилось в исследованиях в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX века возникла новая область знания, инноватика — наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Под педагогической инноватикой понимается наука, изучающая природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, их связи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования.

Ключевое понятие в инноватике — инновационный процесс. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать, либо препятствовать инновационному процессу. Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый.

Подчеркнем единство трех составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. Именно такой трехсоставный инновационный процесс и является чаще всего объектом изучения в педагогической инноватике, в отличие, например, от дидактики, где объектом научного исследования выступает процесс обучения. Другое системное понятие — инновационная деятельность рассматривается как комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т. п.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе примерно с 50-х годов и в последнее двадцатилетие в нашей стране. Об инновациях в российской образовательной системе заговорили с 80-х годов XX века, и до сих пор этот феномен является одним из самых неопределенных и неоднозначных с позиций категориального аппарата педагогики. Термины «инновация в образовании» и «педагогическая инновация», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики И. Р. Юсуфбековой (1991). В ее работах педагогическая инноватика рассматривается как особая самостоятельная отрасль педагогической науки, имеющая собственный оригинальный объект, предмет и методы исследования. Она выделяет неологические, аксиологические

и праксиологические характеристики такого сложного и многоаспектного понятия как «педагогическая инновация».

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. Педагогическая инновация — это нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.

По мнению А. М. Лобок [86], в целях решения проблем современного образования необходимо формировать школу нового поколения, которую нельзя «сочинить» как некую педагогическую утопию — школу, которая реально прорастает в инновационной деятельности ныне существующих школ и в инновационной деятельности наиболее талантливых педагогов. По сути дела, речь идет о смене образовательной парадигмы — о смене той суммы скрытых «правил игры», на которых строится практика современной школы, о смене суммы ее базовых ценностей и ориентиров, и на этом основании — о смене суммы тех видов деятельности, из которых сплетается ткань ее образовательной повседневности.

А. М. Лобок пишет о трех группах образовательных приоритетов, задающих формат и определяющих специфику школы нового поколения. Это приоритеты, ориентированные на развитие трех ключевых векторов: субъектности, диалога (коммуникации) и развития [86]. Тем самым ставится вопрос и о смене представлений о нормах образовательной эффективности, о выработке принципиально новых ориентиров и инновационных форм и методов в образовании, позволяющих вести речь об образовательной эффективности. Делая обзор научной литературы, посвященной педагогическим инновациям, И. В. Плаксина подчеркивает, что М. В. Кларин рассматривает «инновацию» не только в контексте создания и распространения новшеств, но и как преобразование, изменение в образе деятельности, стиле мышления, с которыми эти новшества связаны. Новые модели обучения здесь связаны с инновационными дидактическими подходами, нетрадиционными представлениями о построении учебного процесса [118].

В. А. Сластенин также считает, что категория новизны относится не столько ко времени, сколько к качественным чертам изменений. Кроме того, нововведение — это не есть что-то принципиально новое, впервые созданное, а есть новшество, где-то уже успешно апробированное на практике, детально изученное и с учетом местных условий вводимое в данное учреждение.

М. М. Поташник употребляет термин «инновация» как процесс освоения новшества. Инновационный процесс имеет сложное строение, в котором выделяется следующая иерархия структур инновационной деятельности:

— деятельностьная структура, как совокупность компонентов (мотивы, цель, задачи, содержание, формы, методы, результаты);

— субъектная структура, как деятельность всех субъектов развития (директора, его заместителей, учителей, ученых, учащихся, родителей и т. д.);

— уровневая структура, как инновационная деятельность субъектов на международном, федеральном, региональном, районном и школьном уровнях;

— содержательная структура, как рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитании, управлении и т. д.;

— структура жизненного цикла, включающая этапы: возникновение, рост, зрелость, освоение, диффузия, насыщение, рутинизация, кризис, иррадиация;

— управленческая структура, как взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование, организация, руководство, контроль;

— организационная структура, включающая собственно организационный, диагностический, прогностический, практический, обобщающий и внедренческий этапы.

А. И. Пригожин, К. Ангеловски, В. А. Кан-Калик, В. С. Лазарев, Н. Р. Юсуфбекова рассматривают инновацию как процесс создания и использования нового опыта, связанного с изменениями в социально-образовательной среде, как преобразование и изменение в образе деятельности, стиле мышления педагога, как проявление творчества в педагогической деятельности [118].

Понятие «инновация», по мнению А. М. Саранова, отражает целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, логику развертывания новшества от идеи до его использования, а также логику отношений между участниками инновационного процесса. Основываясь на идеях системного подхода, можно утверждать, что только целостность всех его компонентов и этапов ведет к качественному изменению системы, к ее переходу в качественно иное состояние, что порождает ревизию устаревших форм, правил, ролей, способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности. И. Д. Кувшинова выделяет способы классификации инноваций по отношению к структурным элементам образовательных систем: нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приемах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов. По функциональным возможностям, по ее же мнению, инновации можно разделить на нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т. п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т. п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

О. Г. Хомерики (1996, 2005) выделяет следующие группы (типы) нововведений с точки зрения их отнесенности к той или иной части учебно-воспитательного процесса:

- инновации в содержании образования;
- инновации в методиках, технологиях, методах учебно-воспитательного процесса;
- инновации в организации учебно-воспитательного процесса;
- инновации в управляющей системе школы.

А. И. Пригожин (2003) выбирает для классификации инновационный потенциал, который измеряется по степени новизны его предметного содержания и определяет три типа нововведений:

- радикальные или базовые (принципиально новые технологии и методы управления);
- модифицирующие (улучшение, дополнение исходных конструкций, принципов, форм);
- комбинаторные (использование различных сочетаний конструктивного соединения элементов).

Модификационные нововведения появляются чаще базовых, адаптируя последние к меняющимся условиям и задачам. Но приспособительные возможности нововведений не беспредельны. Базовые, радикальные нововведения представляют собой особую ценность тогда, когда будут исчерпаны все возможности нововведений модифицирующих. Модифицирующие, совершенствующие нововведения могут играть и консервативную, тормозящую роль. Искусственно продлевая жизнь когда-то прогрессивного и принципиального новшества, они в какой-то степени компенсируют его несоответствие изменившейся среде.

А. В. Хуторской [185], обобщая подходы к классификации инноваций, выделяет следующие основания:

1. По уровням инновационной деятельности:
 - методологические инновации, как новые подходы к построению образовательных систем;
 - институционные инновации, связанные с организационно-структурными преобразованиями и, прежде всего, статусным изменением образовательных учреждений;
 - инновации, охватывающие содержательные процессы поиска и реализации новых образовательных технологий (дистанционное обучение, тестирование, информационные технологии и др.).
2. По способу возникновения и протекания инноваций: систематические, планомерные, стихийные.
3. По глубине и ширине осуществления инноваций: массовые, глобальные, радикальные, существенные преобразования, частичные, мелкие модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением.
4. По характеру происхождения: внешние и внутренние.

5. По признакам масштабности: частные (локальные и единичные, не связанные между собой), модульные (или комплексные, взаимосвязанные между собой), системные (охватывающие все сферы жизнедеятельности образовательного учреждения).

В. А. Ясвин [205] считает, что специфичность инноваций в образовании проявляется в следующем:

- новое решение актуальной проблемы;
- качественное изменение уровня развития личности учащихся;
- качественное изменение других компонентов образовательной системы;
- невозможность внедрения на уровне отдельных педагогов или технологий.

По мнению В. А. Ясвина, в качестве инновационной может рассматриваться школа, деятельность которой может быть описана одним из трех направлений:

- школа разрабатывает отличную от других модель организации жизнедеятельности;
- школа имеет принципиально отличное от традиционного содержание образования;
- школа отличается новым содержанием и способами деятельности педагога.

Каким же образом необходимо конструировать и сопровождать педагогические нововведения, чтобы они соответствовали потребностям образовательной системы? Можно выделить четыре уровня реализации инноваций в области образования: концептуальный, организационно-деятельностный, научно-методический и внедренческий. На каждом уровне решаются свои специфические задачи.

Задачи концептуального уровня:

- методологическое обоснование приоритетных общенаучных идей, необходимых и достаточных для разработки концепции обновления и отражение в концепции специфики данной школы (лицей, гимназии различного профиля).

Задачи организационно-деятельностного уровня:

- подбор и расстановка педагогических кадров внутри школы, поиск и привлечение научных консультантов, специалистов для чтения новых курсов и факультативов, создание научно-методического совета для планирования;
- координация и контроль инновационной деятельности, создание творческих групп учителей-экспериментаторов для разработки и опытной апробации новых курсов и направлений деятельности;
- обеспечение материально-технических условий для осуществления инновационной деятельности.

Задачи научно-методического уровня:

- разработка и апробация различных вариантов учебных планов, программ, путей и средств их достижения, определение критериев

результативности реализации концепции образования данного учебного заведения;

- разработка методов диагностики уровня достижения результатов и степени влияния инновационной деятельности на ее субъектов, определение механизма обобщения и распространения передового опыта.

Задачи внедренческого уровня:

- описание основных направлений деятельности всех участников нововведения;

- определение средств и условий осуществления намеченного плана, определение методов и механизма мониторинга, корректировка инновационного процесса.

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения и инновационности образовательного учреждения. В. А. Ясвин предлагает инновационность образовательного учреждения с опорой на следующие критерии:

- изменения проводятся на общешкольном уровне (единица измерения — вся школьная организация, в том числе организационно-управленческая структура школы);

- в наличии есть новый вариант решения актуальной организационно-педагогической проблемы;

- процесс изменений строится на основе исследовательской и проектной деятельности, в контексте реализации разработанной модели организации жизнедеятельности учащихся, отличной от общепринятой;

- преобразования носят системный и целенаправленный характер на основе периодического анализа образовательной деятельности;

- изменения приводят к новому качественному уровню развития личности учащихся.

В педагогической инноватике наиболее признанными критериями для оценивания педагогических инноваций, по мнению Л. С. Подымовой и В. А. Сластенина, являются новизна, оптимальность, результативность, возможность творческого применения в массовой практике [156].

Новизна выступает первым и наиболее очевидным, но не единственным критерием в оценивании инновации. Н. В. Бордовская и А. А. Реан (2006) предлагают выделять три вида новизны: — абсолютная новизна (не имеющая аналогов и прототипов); — относительная новизна (в отдельных элементах новшества); — псевдоновизна («оригинальничанье», «изобретательские мелочи», несущественные в педагогическом процессе).

В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов [156] выделяют четыре уровня новизны (в порядке понижения): абсолютная новизна; локально абсолютная новизна; условная новизна; субъективная новизна.

Характеризуя инновации в воспитании, Н. В. Шишарина [190] выделяет основополагающие внешние критерии ее существования: инновационность, продуктивность и эффективность.

Инновационность — важнейшая социальная категория и критерий инновации. Под инновационностью понимают научно-технологическую новизну, востребованность, улучшение, обновление, в данном случае образовательного (воспитательного) продукта, при этом новизна данного продукта присваивается участниками воспитательного процесса.

В свою очередь, инновационность реализуется через инновационный процесс.

Инновация-процесс — это технологическое и управленческое усовершенствование или создание принципиально нового процесса, повышающее эффективность и качество нового или существующего образовательного процесса (например: процесс реализации инновационного проекта в воспитании); *инновация* — продукт-новшество, имеющее физическую форму готового принципиально нового или усовершенствованного продукта, которое выходит в этой форме за пределы образовательной организации (например, технология обогащающего воспитания); *инновация* — услуга — комплексное взаимодействие, деятельность, направленная на передачу знаний, умений и навыков общеобразовательного, профессионального характера потребителю, с целью удовлетворения и развития личных, групповых и общественных потребностей (например, форма — творческая сессия обогащающего воспитания).

Продуктивность как результат, при котором плодотворно создаются полезные ценности, в нашем случае — воспитательные ценности. Результатом такой продуктивности в воспитании могут быть: инновация-процесс, инновация-продукт и инновация-услуга.

Эффективность — это отношение полезного результата к затратам, ресурсам.

В воспитании критерием эффективности может служить:

— создание ценностных отношений участников образовательного процесса;

— возможность для самореализации и личностного роста;

— формирование нравственных ценностных ориентаций;

— формирование навыков социальной адаптации и самореализации. Выделенные критерии следует рассматривать как внешние ориентиры воспитательной компоненты. Признаки проявления критерия и условия существования критерия можно считать внутренней средой воспитательной компоненты, если они интериоризированы участниками образовательной среды. Именно такая инновационная среда воспитательной компоненты, будет способствовать развитию дополнительных условий для успешной социализации учащихся, как утверж-

дает Н. В. Шишарина [190]. В этом случае целями инноваций в воспитании будут являться:

- качественная интеграция воспитания и обучения;
- развитие предприимчивости, творчества, креативности и таланта у детей;
- становления инновационного мышления и способа деятельности;
- приобретения инновационного иммунитета;
- овладение способом инновационного проектирования и др.

Обобщая все вышесказанное, можно утверждать, что современное образование немыслимо без инновационных процессов. Развитие школы осуществляется только через инновационный (а не учебно-воспитательный) процесс. И это есть объект управления развитием образовательного учреждения. Развитие школы — это и есть процесс разработки и освоения инноваций.

1.2. История развития инноваций в воспитании

Отечественная педагогика имеет ряд фундаментальных концепций воспитания, представленных такими исследователями, как О. С. Газман, И. П. Иванов, В. А. Караковский, И. А. Колесникова, Ю. С. Мануйлов, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Н. Е. Щуркова и другие. В последние годы активно разрабатываются модели образования и воспитания, которые ориентированы на развитие личности.

Развитие личности ребенка опосредовано детским коллективом, представляющим собой сложную социально-психологическую систему, для которой характерно единство организации и психологической общности. Воспитательная деятельность является профессиональной деятельностью педагога по созданию благоприятных условий для развития личности ребенка и требует от субъекта личностно-профессиональной позиции воспитателя.

Инновации в воспитании принято рассматривать как часть инноваций в образовании, не выделяя их в особую проблематику. Исследователи Н. Н. Хан и Ш. Ж. Колумбаева [182] обращают внимание на то, что феномен инноваций в воспитании не достаточно исследован и осмыслен в историческом плане, что делает данную категорию непонятной и зачастую неактуальной, поскольку парадигмальные изменения все больше направляют ученых и практиков на осмысление процессов обучения, нежели на осмысление вопросов воспитания с точки зрения их инновационности и необходимости для современного общества и прежде всего для самого человека, его социализации.

Под инновациями в воспитании К. Е. Сумнительный [164] предлагает понимать системы или долгосрочные инициативы, основанные на использовании новых воспитательных форм, способствующих социализации детей и подростков и позволяющие нивелировать асоциальные явления в детско-юношеской среде. К этим формам можно отнести

создание различных вариантов школы полного дня, создание психолого-педагогических центров и подразделений школ, создание гувернерской службы внутри школы, создание детско-родительских объединений, создание развернутой системы дополнительного образования, создание систем дополнительной мотивации к общественно-полезной деятельности.

Феномен «инновации в воспитании» представляет собой новую (обновленную или улучшенную) социокультурную долгосрочную инициативу, способствующую процессу приращения и обогащения нравственно-этических, социальных ценностей человеком, как достояние самой личности и развитие на этой основе практических (в том числе творческих) жизненно-ориентированных компетенций через новые способы организации и самоорганизации инновационной деятельности. Это творческая социальная среда, пространство по «производству» нового воспитательного процесса, воспитательной услуги, воспитательного продукта (как индивидуального, так и коллективного), воспитательной технологии.

Под инновацией в воспитании в широком смысле Н. В. Шишарина понимает обновление педагогического процесса или воспитательных услуг, воспитательных продуктов на основе внедрения достижений науки в образовательный процесс. В узком смысле инновация в воспитании есть процесс создания, распространения и использования новшеств в сфере воспитательной деятельности. По своей природе инновация в воспитании есть конечный результат инновационной деятельности, реализованной в виде нового или усовершенствованного воспитательного процесса, продукта или услуги, используемых в практической педагогической деятельности.

Необходимость выделения инноваций в воспитании в отдельную научную область, по мнению Н. В. Шишариной [190], определяется различными факторами, среди которых:

- активная образовательная конкуренция;
- постоянное стремление к усовершенствованию существующей воспитательной системы, устранение противоречий между реальным и желаемым состояниями;
- проблема определения потенциала инноваций в сфере воспитания, их перспективность для личности и общества;
- неудовлетворенность собственной системой образования и воспитания, свойственная современным государствам;
- поиск оригинальных форм взаимодействия государства, образования, науки и бизнеса в целях решения общих задач воспитания;
- социальный заказ — вызовы научно-педагогической общественности. Решение выше названных проблем возможно лишь в результате активного использования инноваций в воспитании основанных на широком использовании активных и интерактивных форм и технологий взаимодействия; инновационных образовательных альянсов; технологии эффективной коммуникации, реализующей особый тип

педагогического общения, поддерживающего ребенка; технологии деятельности педагогике; технологии обогащающего воспитания.

К. В. Дрозд подчеркивает, что инновационные процессы в воспитании возникали в различные исторические периоды и определяли его развитие. Наиболее широкого масштаба они достигли в конце XIX — начале XX века в России, Германии, Франции, США. Они отличались ярко выраженной творческой направленностью и нестандартностью подходов к обучению и воспитанию. Источниками инновационных процессов стали несколько крупных теоретических концепций. Этот период известен в истории науки как время острого естествонаучного кризиса, поставившего под вопрос все остальные представления о природе, познании, человеке и обществе. Концепции Д. Дьюи, Л. Н. Толстого, С. Т. Шацкого, М. Монтессори, Я. Корчака и других предлагали пути педагогического решения проблемы человека и его отношения к обществу, природе, познанию. Некоторые из этих концепций реализовывались на практике в виде авторских школ. Так возникли вальдорфские школы Р. Штайнера, «Бодрая жизнь» С. Шацкого, Яснополянская школа Л. Н. Толстого, «Наш дом» и «Дом сирот» Я. Корчака и др. [43].

В 60—90-х гг. XX века в учебных заведениях проверялись нетрадиционные модели воспитания. В США осуществлялась федеральная программа «Школа будущего», в которой акцентировалось внимание на библейские ценности при нравственном воспитании, подключение родителей к школьному воспитанию и обучению, индивидуализацию обучения. Широкую популярность получило совместное (кооперативное) воспитание и обучение.

Эпицентром поисков по реорганизации содержания, форм, методов школьного воспитания в 80—90-х гг. XX века оказались экспериментальные школы. Сложилось несколько типов таких учреждений:

- школы, реализующие новую педагогическую концепцию;
- базовые школы при научно-педагогических центрах;
- образцовые школы, где совершенствуются традиционные методики воспитания и обучения;
- опытные школы, воплощающие отдельные оригинальные педагогические идеи.

Экспериментальные школы имели двойное назначение — как центры педагогических поисков и как популяризаторы новых подходов к учебно-воспитательному процессу. Организация экспериментальных школ была признана одним из приоритетов школьной политики России. Сначала 90-х гг. XX века было проведено несколько конкурсов инновационных учебно-воспитательных учреждений.

В числе заметных явлений школьного инновационного воспитания в России стали «школы диалога культур» («ШДК» В. С. Библера, С. Курганова), воспитательные системы московских школ под руководством В. А. Караковского, А. Н. Тубельского, Е. А. Ямбурга и др.

Начиная с 60-х гг. XX века в мировом сообществе получили распространение идеи коренного изменения принципов воспитания и обучения на основе концепции пожизненного (постоянного) воспитания. Концепция трактовалась как разнообразный спектр формирования и развития личности в течение всей жизни и рассматривалась как взаимосвязанный процесс школьного и внешкольного (институционального и неформального) воспитания и обучения. Пожизненное воспитание означало преемственность между дошкольным, внешкольным и школьным учреждениями, самообразование, подготовку и переподготовку активных участников социально-экономической жизни общества. Такого рода воспитание должно было содействовать свободному выбору новых возможностей образования. В связи с этим перед школой была поставлена цель — формировать мотивацию к самообразованию. Школьное образование перестало быть самодостаточным. Вне его должны были действовать иные институты и структуры, которые бы сотрудничали со школьными учреждениями, обеспечивали пожизненное воспитание личности.

В 90-х гг. инновация в воспитании была представлена интеграцией школьного и внешкольного образования в странах Западной Европы, США и Японии, реализовывалась в деятельности культурно-просветительных центров — «воспитательных городов». В Декларации Европейской ассоциации «воспитательных городов» (г. Болонья, 1990 г.) провозглашалась необходимость сглаживать неравенство при получении образования, осуществлять неформальное обучение, формировать гражданственность и нравственные качества, организовывать педагогическое образование родителей, реализовывать профессиональную ориентацию. При подобных учреждениях создавались учебные курсы, библиотека, спорткомплекс, иногда и церковь. Сюда приходили дети и взрослые. Для родителей учеников устраивались встречи с педагогами, психологами, специалистами по профориентации и пр. Порой функции подобных центров брали на себя учебные заведения.

Помимо школьных учреждений для учащихся была создана разветвленная сеть неформального образования: общественные культурные центры, публичные библиотеки, музеи, дома молодежи, спортивные клубы и т. д. В жилых кварталах были открыты клубы по месту жительства. Муниципалитеты создали детские культурно-просветительные центры прежде всего в крупных городах. Их посещают младшие школьники, которые проводят здесь все дни, кроме выходных, с утра до вечера. Детей обучают по общеобразовательной программе, организуют их досуг и отдых.

В России существует давняя традиция внешкольного образования и воспитания. В 1990-е гг. действовала сеть внешкольных образовательных учреждений, ведущее место среди которых занимали Дома творчества (бывшие Дворцы пионеров). В этот период корректировались подходы к внешкольному воспитанию и образованию. Так, была

пересмотрена концепция школы как центра воспитательной работы по месту жительства, координатора усилий семьи и общественности.

Традиционно важную роль среди неформальных каналов школьного воспитания и образования занимали организации учащихся. За рубежом сложилась разветвленная сеть детских и юношеских объединений. Как правило, они автономны, независимы от школьных властей. В последние годы усилились стремления к контактам детских и юношеских организаций на национальном и международном уровнях. Примером таких контактов является международная организация «Дети-миротворцы».

Наиболее массовыми и влиятельными в детском и юношеском движении являются организации скаутов. Наряду со светскими есть и такие организации скаутов, которые действуют под патронажем различных церквей. Педагогическая программа скаутов — научить руководить и подчиняться, воспитывать для жизни во имя общего блага. Скаутское движение, лишенное партийных амбиций, накопило большой опыт эффективного воспитания подростков. В законах и клятве скаутов записаны обязательства уважать близких и друзей, охранять природу, помогать слабым, больным и старым.

В России движение внешкольных детских организаций переживает острый кризис. В течение 90-х годов возникло объединение «Союз пионерских организаций — Федерация детских организаций», появились скаутские и другие новые детские организации. Руководители детского движения разрабатывают новые программы внешкольной деятельности детей и подростков. В их числе программы «Возрождение», «Я сам» и «Четыре плюс три». Так, программа «Возрождение» предусматривает девять взаимосвязанных проектов. Например, проект «Сталкер» направлен на помощь детям и подросткам в освоении методов предвидения и преодоления трудностей, знакомство с аномальными явлениями.

В современных социокультурных условиях возрастает ответственность не только школы, но и всех образовательных организаций за воспитание и подготовку подрастающего поколения к реальной жизни. В связи с этим актуализируются проблемы современного понимания воспитания как конкретно-исторического явления, тесно связанного с состоянием общества, его социально-культурными особенностями. Сегодня в новых социально-экономических условиях система образования детей и молодежи призвана эффективно и полноценно решать задачи воспитания, в том числе и в инновационном режиме.

Важнейшими социальными качествами личности сегодня являются конкурентоспособность, лидерство. Развитие компетенций конкурентоспособности и лидерства невозможно представить без разработки и реализации инноваций в образовательном пространстве, и прежде всего, без инноваций в воспитании, так как именно в воспитательном процессе ребенок способен актуализировать, развить и реализовать свои собственные успешные лидерские качества.

В современном обществе назрела глубинная потребность осмысления социальной системы и института образования как важнейшей компоненты и канала инновационных процессов, технологий, трансформаций. Образование, которое часто являлось институтом сохранения традиций и соответствующих социальных влияний, и даже консервативных установок общества, должно стать моделью инновационных технологий и нового менталитета. Современный философский подход при этом, безусловно, должен сохранить историческую установку на глубинное внимание к смыслодержущим ориентирам на развитие и саморазвитие индивида и личности, их мировоззренческой трансформации, а также интенцию и установку на процветание общества и философскую рефлексию над постоянным вниманием самого общества к современной политике и практике в области образования.

Большинство теоретических подходов к воспитанию признают такие важные составляющие современного воспитания как: субъект-субъектное воспитательное взаимодействие, значение индивидуальных достижений воспитанника и его самореализации, обращение к жизненному опыту ребенка, использование в процессе воспитания личностных механизмов рефлексии, автономности, свободного выбора, принятия ответственного решения. Описывая профессиональное педагогическое общение в рамках экпсихологического подхода к развитию психики, В. И. Панов [110] выделяет шесть базовых типов экпсихологических взаимодействий, т. е. взаимодействий между компонентами отношения «человек — окружающая среда».

Тип взаимодействия между компонентами указанного отношения определяется ролевой позицией каждого из его компонентов, в котором каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию:

— объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся — учитель (образовательная среда)» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью/объектностью обеих сторон. Такой тип взаимодействия не требует от компонентов отношений «учащийся — учитель (образовательная среда)» субъектной позиции по отношению друг к другу и потому не может быть условием для становления субъектности каждого из них;

— объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды и учителя, как ее субъекта. Активность учащегося при таком типе взаимодействия направлена не на взаимодействие с учителем, а на подчинение самого себя (объектная позиция) педагогическим воздействиям со стороны учителя. Субъектность учащегося при таком типе взаимодействия имеет реактивный и репродуктивный характер и потому не столько развивается, сколько формируется посредством педагогических воздействий со стороны учителя. Поэтому для обозначения такого типа взаимодействия уместен термин «педагогическое воздействие»;

— субъект-объектный, когда образовательная среда и учитель, как ее субъект, выступают в качестве объекта восприятия, анализа, экспертизы (оценки), манипулирования, проектирования и иных действий, со стороны учащегося (в определенных случаях совместно с педагогом). Учащийся изначально выступает субъектом указанных действий стараясь добиться желаемого изменения в поведении учителя или изменения других компонентов (субъектов) образовательной среды. Но поскольку такая активность со стороны учащегося носит чаще всего репродуктивный характер (повторение того, что он уже умеет), то о развитии субъектности такого учащегося при таком типе взаимодействия говорить не приходится. В отличие от другого случая, когда учащийся в подобных своих действиях изыскивает, придумывает новые способы воздействия (т. е. имеет продуктивный характер). Это и потому приводит к развитию субъектности учащегося, но, как правило, в педагогически нежелательном направлении. Позиция же учителя в данной ситуации (точнее, интеракции), как объекта таких действий со стороны учащегося, остается объектной. Тем более, что учитель в подобной интеракции не всегда подозревает, что выступает в роли объекта действий со стороны учащихся. И потому о развитии его субъектности в этом случае говорить тоже не приходится;

— субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся — учитель (образовательная среда)» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако субъектная позиция может быть направлена на обеспечение сотрудничества и кооперацию или же на соперничество и деструктивное конфликтное взаимодействие. В связи с этим субъектсубъектный тип взаимодействия В. И. Панов подразделяет на три подтипа:

а) субъект-обособленный, в котором каждый из компонентов системы «учащийся — учитель (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность другого компонента. Учебная ситуация носит конфликтный характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга вплоть до агрессивных форм взаимного поведения;

б) субъект-совместный, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенного действия (по терминологии В. В. Рубцова), когда усилия обеих сторон подчинены достижению общей цели, этом каждая из сторон изначально готова к такому взаимодействию и выполняет свою функцию. Вследствие чего не возникает необходимость изменения их собственной субъектности. В терминологическом плане здесь речь идет не о «педагогическом взаимодействии», а о «педагогическом взаимодействии»;

в) субъект-порождающий подтип взаимодействия в системе «учащийся — учитель (образовательная среда)» характерен для тех ситуаций, когда взаимодействие учащегося и учителя тоже подчинено достижению единой цели, но оно невозможно без их объединения «в некую

субъектную общность», что, в свою очередь, требует от них, как субъектов взаимодействия, взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстерииоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности. Поэтому «порождающий» смысл субъект-порождающего типа взаимодействия заключается в порождении субъектности самой системы «учащийся — учитель (образовательная среда)», которая превращается в совокупного субъекта порождения иной субъектности каждого из ее компонентов.

Итак, современный подход к воспитанию — это не совокупность образовательных технологий, принципов и методов, это своего рода философия образования новой школы, основа инноватики в профессиональной педагогической деятельности, которая дает возможность учителю творить, искать, становиться в содружестве с учащимися мастером своего дела, работать на высокие результаты, формировать у учащихся готовность к жизненному самоопределению, таким образом, готовить их к продолжению образования и к жизни в постоянно изменяющихся условиях.

1.3. Многообразие современных подходов к организации образовательной деятельности

Современные процессы, происходящие в жизни нашего общества, определили новые подходы к организации образовательной деятельности. Современная педагогическая наука рассматривает подход как определенную позицию по отношению к какой-либо проблеме или явлению. В самом общем виде подход может пониматься как теоретическое и (или) логическое основание рассмотрения или проектирования объекта; совокупность способов и приемов осуществления деятельности на основании какой-либо идеи или принципа. Подход отражает оформленную концептуализацию педагогической реальности. Он маркирует некий образ воспитания: уже устоявшиеся, реализуемые в практике идеи, или новые, еще приобретающие свои теоретические очертания. Каждый подход к воспитанию пользуется своими категориальными координатами, но все они едины в гуманистическом взгляде на человека и в признании значения его совершенствования. Многомерность образовательной практики позволяют педагогу в своей деятельности обращаться к самым разным подходам.

В последние годы понятие «подход» стало значительно чаще использоваться в педагогической лексике. Оно употребляется как исследователями, так и практиками. Если раньше в педагогической науке и практике велась речь фактически о трех подходах — половозрастном, индивидуальном и деятельностном, то в настоящее время их перечень существенно пополнился. В современной научно-методической литературе чаще всего можно найти указания на системный, синергетиче-

ский, личностно-ориентированный, средовой, вариативно-модельный, социокультурный, коммуникативный, ситуационный и ряд других подходов.

Однако, приходится констатировать, что частое употребление понятия «подход» еще не является гарантией верного понимания его сущности и точного определения его места и роли в ряду с другими феноменами педагогической деятельности, такими, как цель, принцип, форма, метод, прием.

Подход — это ориентация учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности.

Избирая ту или иную ориентацию, педагог убежден в том, что она способствует достижению успеха в его работе. Например, некоторые педагогические коллективы используют в своей деятельности дифференцированный подход, потому что считают создание учебных групп с приблизительно одинаковыми интеллектуальными возможностями школьников важнейшим условием повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Другие отдают предпочтение системному подходу, так как залог успеха видят в системном построении практики обучения и воспитания учащихся. А третьи полагают, что добьются успеха тогда, когда в работе с учащимися выберут ориентацию на развитие их индивидуальности, поэтому и стремятся применять в своей деятельности личностно-ориентированный подход.

Чаще всего педагогическая деятельность педагога строится на основе не одного, а нескольких подходов. Разумеется, выбираемые им ориентации должны быть не взаимоисключающими, а дополняющими друг друга. Вместе они составляют стратегию образовательной деятельности и обуславливают выбор тактики действий в конкретной ситуации и в определенный промежуток времени. Необходимо подчеркнуть, что из всего диапазона подходов, применяемых в деятельности, одна ориентация является приоритетной (доминирующей). Благодаря ей формируется качественное своеобразие педагогического почерка педагога.

Подход является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав три основных компонента:

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

Первая составляющая любого подхода — понятия, которые выступают в качестве главного инструмента мышления деятельности. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняют или даже

делают невозможным осознанное и целенаправленное применение той или иной ориентации в совершаемой деятельности. Это положение важно учитывать педагогу при попытке использования нового подхода в своей работе. Понятийная составляющая представляет собой, как правило, целостную совокупность понятий. Одно из них является ключевым и обуславливает название самого подхода. В системном подходе такую роль играет понятие «система», в деятельностном — «деятельность», в коммуникативном — «коммуникация».

Вторая составляющая подхода — это принципы. В философии, педагогике и других отраслях научного знания существуют разные определения принципа. Его называют и основополагающей идеей, и исходным положением, и главным правилом, и основным требованием. Указывая на неоднозначность его понимания, и не вступая в дискуссию по данному вопросу, следует подчеркнуть исключительно важную роль принципов в воспитательной деятельности. В своей совокупности они образуют педагогическое кредо педагога и оказывают существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации образовательного процесса, на построение стиля общения и отношений с учащимися, родителями и коллегами, на выбор критериев оценки результатов воспитательной деятельности.

Третью составляющую подхода можно назвать технологической, так как она складывается из используемых в педагогической работе приемов и методов, избранных в соответствии с той или иной ориентацией.

Далее мы приведем классификацию подходов к образовательной деятельности, в том числе и воспитательной, прошедших достаточно широкую апробацию в практике отечественного образования, так и совсем недавно оказавшихся в арсенале современных педагогов [43].

Акмеологический подход (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина). Акмеология (от греч. акме — вершина) — наука, изучающая развитие человека на ступени взрослости и достижения им вершины в развитии как природного существа (индивида), личности и субъекта деятельности (главным образом профессиональной). На основе акмеологического подхода возможно изучение жизненных обстоятельств и условий, способствующих на каждой возрастной ступени, выходу на те или иные вершины, типичные для данного возраста. Акмеологический подход позволяет намечать пути педагогической компенсации не достигнутого на предыдущем отрезке жизненного пути оптимума развития, а также проектировать этапы профессионально-личностного продвижения от одной вершины к другой.

Аксиологический подход (В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, И. Б. Котова, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург). В основе этого подхода лежит философская теория ценностей, которая оформилась как самостоятельная научная дисциплина во второй половине XIX века, а в XX веке произошло широкое обращение к теории ценностей в разных сферах научной мысли, и в том числе в педагогике, в частности, в теории воспитания. Для аксиологического подхода

чрезвычайно важно понимание того, что мир ценностей объективен, это — сама социокультурная реальность, жизнь человека и общества. Ценности жизни становятся содержанием воспитания; образно говоря, воспитание учит подрастающее поколение решать проблему «как жить». Однако, ценности имеют и личностные проявления — ценностные ориентации (установки, убеждения, интересы, стремления, желания, намерения). Именно ценностные ориентации детерминируют отношение личности к окружающему миру и самой себе.

Амбивалентный подход (Л. И. Новикова) предполагает рассмотрение педагогических явлений и процессов на основе учета их на первый взгляд исключаящих, противоречащих друг другу сторон. Например, амбивалентный подход применим при изучении коллектива и индивидуальности, свободы и ответственности, дифференциации и интеграции. Как правило, педагогам свойственно абсолютизировать какую-то одну из дуальных характеристик: в школе должен быть только порядок, а хаос — это уже негативная характеристика; если свободное воспитание, то уже никакого принуждения. Если развитие индивидуальности, то вне коллектива. Подобный подход не только не соответствует реальности, но значительно обедняет смыслы и содержание педагогической деятельности.

Антропологический подход (Ш. А. Амонашвили, Б. М. Бим-Бад, М. Р. Битянова, В. Б. Куликов, Л. М. Лузина, В. И. Слободчиков, В. И. Макасова) развивается в рамках педагогической антропологии и заявляет себя как направление современной педагогики, интегрирующее знание о ребенке как целостном существе, полноценном представителе вида *Homo sapiens*, полноправном участнике воспитательного процесса [157]. Следует отметить, что антропологический подход широко и своеобразно воплощается в практике «гуманистической педагогики», «рефлексивной педагогики», «педагогики ненасилия». Одна из основных идей антропологического подхода — ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка, а понятия образования и сущности Человека рассматриваются в неразрывной связи. Педагогическая антропология, как подчеркивает М. Р. Битянова [11], дает общие принципы понимания образования:

— образование — это специально организованное пространство, в котором человек получает стимул и предпосылки к разворачиванию своей сущности во всей полноте;

— образование — это универсальная форма самосовершенствования на основе самопознания и рефлексии над своей судьбой;

— образование — это социально-культурный механизм целенаправленного развития и формирования человеческих качеств на основе систематизированного в содержательном и процессуальном отношении воспитания и обучения (Колесникова, 2001). В сути своей антропологический подход реализует известную со времен Я. А. Коменского концепцию природосообразности воспитания, которая была блестяще развита с использованием достижений научного человековедения XIX

века. К. Д. Ушинским в его педагогической антропологии. В XX веке в антропологическую интерпретацию воспитания большой вклад внесли философы-экзистенциалисты, в частности О. Больнов.

Возрастной подход позволяет рассматривать процесс обучения в контексте физиологических, психических, социальных особенностей развития личности, а также социально-психологических особенностей образуемых ими общностей. На каждом возрастном этапе перед человеком встают специфические задачи, от способа и результата решения которых во многом зависит его дальнейшее развитие. Они связаны с достижением определенного уровня биологического созревания, с ситуациями морально-нравственного и ценностно-смыслового выбора; со становлением самосознания и необходимостью профессионального и жизненного самоопределения и т. д. Возрастной подход способствует пониманию проблем образования, связанных с особенностями возраста, и созданию условий для их эффективного разрешения.

Герменевтический подход (В. Дильтей, М. Хайдеггер, Г. Гадамер, М. М. Бахтин).

Герменевтика — древнее библейское учение о принципах интерпретации, толкования и понимания текстов.

В рамках этого подхода деятельность педагога осуществляется на основе глубинного понимания, проникновения в специфику мышления, чувств, переживаний ребенка (воспитанника). Решающую роль здесь играет обращение не столько к педагогическим фактам и явлениям, сколько к тому, что за ними стоит: субъективным смыслом, бессознательным мотивам поведения. Более подробное обоснование и описание герменевтического подхода применительно к современным педагогическим теориям можно найти в работах И. Д. Демаковой и Л. М. Лузиной.

Деятельностный подход разработан А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном в рамках культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского. Теория деятельности представляет собой систему методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов, где основным предметом исследования признается деятельность, опосредствующая все психические процессы. Данный подход начал формироваться в отечественной психологии в 20-е гг. XX в. В 1930-е гг. было предложено две трактовки деятельностного подхода в психологии. С. Л. Рубинштейн сформулировал принцип единства сознания и деятельности, а А. Н. Леонтьев раскрыл общность строения внешней и внутренней деятельности. Деятельность была представлена как совокупность действий, направленных на достижение целей. Таким образом, деятельностный подход дает понимание личности как социальной характеристики человека, приобретенной в процессе и результате его собственной активности. В русле этого подхода личность рассматри-

вается в качестве производной от системы деятельности человека. Ядро личности, ее глубинная характеристика кроются в сфере мотивов и потребностей человека в их соотношении с целями (личностный смысл). Мотивы, потребности, личностные смыслы могут возникать, преобразовываться, осознаваться в процессе совместной деятельности. Личность познается в деятельности, а всякое личностное качество развивается и формируется в деятельности, адекватной ему по своей природе.

Индивидуальный подход основан на учете особенностей участников образовательного процесса. Это необходимое условие эффективности обучения, поскольку любое педагогическое влияние преломляется через индивидуальные особенности конкретного учащегося.

Культурологический подход (О. С. Газман, А. В. Иванов, Н. Б. Крылова). В основе этого подхода лежат идеи философии постмодернизма и гуманистической психологии, в частности К. Роджерса. Сторонников культурологического подхода отличает отказ от воспитания как специально организованного педагогического процесса. Они считают, что ребенок, осмысливая мир культуры, картину мира, адаптируется к действиям и поведению окружающих и «опытным путем», «между делом» осваивает культурные нормы и ценности. Главное — взаимодействие, взаимоотношения, личностное общение взрослых и детей, а воспитание — это «побочный эффект» всех самостоятельных исканий ребенка.

Личностный подход (А. В. Мудрик) предполагает рассмотрение ребенка как личности, самостоятельно и ответственно определяющей свою позицию в сфере социальных отношений. Задачей педагога становится помощь ребенку в осознании себя личностью, в выявлении и раскрытии своих возможностей, в становлении самосознания, в самоопределении. В системе коллективного воспитания личностный подход означает признание приоритета личности перед коллективом, необходимость создания в нем гуманистических отношений, благодаря которым учащиеся осознают себя личностью и учатся видеть и уважать личность в других людях.

Парадигмальный подход использует для объяснения многообразия педагогической реальности общенаучное понятие «парадигма» (от греч. *paradeigma* — пример, образец) в качестве рамочного мыслительного или деятельностного образца, характеризующего принадлежность объекта, явления, процесса к определенной гносеологической (познавательной) или онтологической (бытийной) модели. Так, образование может рассматриваться современными учеными в русле технократической, гуманитарной парадигмы и парадигмы традиции (подход предложен И. А. Колесниковой); в системе «знаниевой» и «личностно-ориентированной» парадигм; в парадигмальных границах «школы учебы», «школы труда», «школы творчества» (подход предложен Г. Б. Корнетовым и М. В. Богуславским).

Психотерапевтический подход (В. М. Букатов, Н. П. Капустин, В. П. Кащенко, Л. Д. Лебедева, Т. А. Стефановская). Воспитание

в современной педагогике все чаще рассматривается как оказание помощи детям, попавшим в проблемную ситуацию, как нацеливание их на духовное оздоровление. Для этого используются различные виды искусства и средства художественной деятельности, которые обеспечивают воспитывающее воздействие на детей и помогают им перерабатывать эмоциональные переживания, снимают физическое и психическое напряжение, избавляют от страхов и застенчивости: арт-терапия и ее разновидности — музыкотерапия, танцевальная терапия; психодрама (социодрама) — специально организованная групповая форма решения жизненных проблем, тренинги личностного роста, общения и др.

Системный подход (тесно связан по смыслу с комплексным подходом), который ориентирует на условия и способы работы с системными объектами, обеспечивающие целостность влияния предполагает рассматривать объект как сложное образование, не сводимое к сумме составляющих его частей и имеющее иерархическую структуру. Системное рассмотрение предполагает выделение структурных компонентов, их функций, установление функционально-иерархических связей, определение системообразующего фактора, анализ внешних связей. Используется при анализе и построении систем воспитания, воспитательного процесса.

Синергетический подход (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, В. И. Аршинов). Синергетика — теория самоорганизации, связанная с именами Г. Хаккена и А. И. Пригожина. Положения синергетики используются для описания поведения сложноорганизованных систем, к числу которых относятся воспитательные системы. Синергетический подход позволяет рассматривать воспитание как процесс, в значительной степени самоорганизующийся, не основанный на прямых причинно-следственных зависимостях, а протекающий неоднозначно; процесс, обусловленный множеством внутренних и внешних влияний: закономерных и случайных; предсказуемых и стихийных; упорядоченных и хаотичных. Синергетический подход основан на использовании свойств нелинейности, открытости социально-педагогических систем, их способности адаптироваться к условиям окружающей среды на основе самоорганизации.

Социализирующий подход (В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик, М. В. Шакурова, В. Р. Ясницкая) представляет воспитание как многомерную и открытую социальную систему, где на личность воспитанника вариативно воздействуют различные социальные источники. Важнейшей характеристикой воспитания является его «социальная эффективность», т. е. обеспечение социализации ребенка и его личностного самоопределения. Социализирующий подход к воспитанию уделяет специальное внимание организации воспитательных функций основных институтов социализации — семье, школе, сообществу сверстников. Воспитание понимается как процесс включения человека в систему отношений с институтами социализации, приобретение личного жизненного опыта. Отношения с внешней средой, специально

педагогически организованные, по сути своей — всегда общественные и поэтому «напрямую выводят школьников в жизнь» [109, с. 166].

Средовой подход (Ю. С. Мануйлов) ориентирует педагогов на рассмотрение процесса развития личности в зависимости от характеристик и условий окружающей среды. Этот подход предусматривает систему действий со средой, которые обеспечили бы ее превращение в средство диагностики и проектирования воспитательного процесса. В рамках подхода под средой подразумевают все, что окружает субъекта и посредством чего он реализует себя как личность. Специфическими составными единицами внутришкольной и внешкольной среды являются «ниши» (статичная единица) и «стихия» (динамичная единица). Стихия — это сила, которая увлекает индивидов, управляет теми, кто попал в поле ее действия, программируя их поведение (социальное движение, информационный поток, общественное настроение). Для педагога смысл изучения стихий и овладения ими заключен в понимании механизмов их власти над учащимися. Изучая и проектируя стихии, можно повышать эффективность образовательного процесса с помощью изменения характеристик среды. Ниша — определенное пространство возможностей, позволяющее детям удовлетворять свои потребности (любимый уголок природы, дружеская компания, творческая студия). Ниши, локальные участки среды подразделяются на природные, социальные и культурные. Моделируя состав и содержательное наполнение ниш, можно прогнозировать и планировать процессы, связанные с развитием личности.

Формирующий подход (И. З. Гликман, А. И. Кочетов, Б. Т. Лихачев, Г. М. Филонов). Сторонников этого подхода отличает безграничная убежденность в том, что будущая яркая индивидуальность ребенка напрямую зависит от целенаправленного педагогического воздействия словом, примером, делом. «Формирование» понимается как самая широкая характеристика всех преобразований личности ребенка под влиянием педагога. Формирующее воздействие должно «разбудить» духовные ресурсы детей, организовать их, оформить и обеспечить устойчивые механизмы регуляции поведения и деятельности. Формирующий подход характеризует достаточно прочно установившийся в педагогическом сознании линейный принцип осмысления образовательного процесса: каждое педагогическое воздействие предполагает определенный отклик ребенка (словом, действием, поступком). Для педагога в рамках формирующего подхода необычайную значимость имеет воспитательный идеал, программа развития, традиционные формы педагогической работы, стремление организовать четко функционирующую воспитательную систему. В такой «формирующей» воспитательной системе всегда серьезное внимание уделяется режиму, порядку, дисциплине, преодолению детского своеволия.

Целостный подход ориентирован на нахождение и использование целостных свойств объекта. Например, в отечественной педагогиче-

ской теории и практике с 1970-х гг. широко используется целостный подход к развитию личности.

Личностно-ориентированный подход (И. С. Якиманская). В основе организации личностно-ориентированного подхода к обучению И. С. Якиманской лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценки каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта» прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом [14]. Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения, как нормативно построенного и регламентированного процесса к индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержки. Это существенно меняет функцию обучения: помощь каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность. Результат личностно-ориентированного обучения зависит не только от организации, но в большей степени от индивидуальных способностей ученика как основного субъекта образовательного процесса. Это делает само проектирование образовательного процесса гибким и многофакторным, что позволяет сформировать умение планировать свою деятельность, прогнозировать и оценивать ее результаты, самостоятельно приобретать и творчески использовать знания, принимать самостоятельные и ответственные решения, принимать ответственность за свои решения, строить отношения сотрудничества с другими. Особую роль И. С. Якиманская отводит качеству взаимодействия учителя и учащегося, описывая это взаимодействие как творческий обмен опытом и знаниями. В качестве главного метода работы на уроке И. С. Якиманская выделяет рефлекссию, направленную на выявление не того, что ученик сделал, а на то, как он это делал.

Теория развивающего обучения. Описывая имеющееся многообразие подходов к реализации педагогической деятельности, мы должны обратиться к пониманию развивающего обучения, представленному в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, И. С. Якиманской и др. В культурно-исторической психологии была поставлена проблема соотношения обучения и развития, которая представляет, по словам Л. С. Выготского, самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены. Развитие ребенка реализуется через «зоны ближайшего развития», которые формируются в процессе его обучения, во взаимодействии со взрослыми и товарищами. Это положение означает, что новая психическая функция станет собственным приращением после ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение. В работах Л. С. Выготского нет предметного описания развивающего обучения, которое в трудах психолога осталось лишь гипотезой. Теория развивающего обучения разработана в русле основных идей научной школы

Л. С. Выготского. В рамках этой теории понятие зоны ближайшего развития приобрело функции общей организации учебной деятельности, в которой усвоение школьниками знаний происходит в форме постоянного диалогового и дискуссионного сотрудничества и общения как между собой, так и с учителем. В. В. Давыдов, развивая идеи Л. С. Выготского, подчеркивал, что обучение должно способствовать развитию познавательных способностей, выработке знания и понимания себя, способности контролировать процесс усвоения знаний, критически оценивать собственные и чужие действия, аргументировать свою позицию, склонность к дискуссионным способам поиска ответа. Смыслообразующим фактором является обучение на высоком уровне трудности. Такое обучение осуществляется в совместной, коллективно-распределенной учебной деятельности учителя и ученика, где педагог направляет мыслительную поисковую активность.

Системно-деятельностный подход. В 1985 г. было введено понятие системно-деятельностного подхода, как попытки объединить идеи развивающего обучения, представленные в трудах Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Б. Ф. Ломова, М. Н. Скаткина, Л. В. Занкова, А. Р. Лурия и др. В контексте системнодеятельностного подхода сущностью образования является развитие личности, как элемента системы «мир — человек». Системно-деятельностный подход исходит из положения о том, что способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность при содействии и помощи педагога (переход из актуальной зоны развития в зону ближайшего развития и превращение ее в новую, расширенную зону актуального развития). Системно-деятельностный подход, лежащий в основе разработки стандартов нового поколения, позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в виде универсальных учебных действий, которые создают возможности для самостоятельного успешного усвоения знаний, умений и компетентностей, включая умение учиться. Универсальные учебные действия включают в себя в первую очередь познавательные (общеучебные, логические и знаковосимволические), личностные (ценностно-смысловое самоопределение), регулятивные (целеполагание, планирование, контроль, оценка, прогнозирование) и коммуникативные компетенции.

Компетентностный подход. Суть компетентностного подхода можно представить последовательностью: профессиональные/учебные функции — профессиональные/учебные действия — компетенции — образовательные результаты. Компетентностный подход предполагает постепенный переход с трансляции знаний и формирования навыков к конструированию нового содержания образования, разработке и построению мониторинга, систем контроля качества образования. В этой связи возникает вопрос о формировании/развитии в процессе образования набора специфических субъектных качеств, соответствующих той или иной профессиональной подготовке. В соответствии с иде-

ями Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней и В. Д. Шадрикова [60, 63, 187] при разработке государственного стандарта высшего образования нового поколения предполагается использование компетентностной модели выпускника, которая включает следующие группы компетенций: 1) социально-личностные, 2) экономические и организационно-управленческие, 3) общенаучные, 4) общепрофессиональные, специальные. Компетентностный подход к воспитанию акцентирует внимание на формировании у учащихся компетенций, обеспечивающих им возможность приобретение опыта жизненного самоопределения и успешной социализации.

Завершая обзор подходов к организации образовательной деятельности, можно констатировать, что в педагогической среде силен методологический плюрализм как отражение полипарадигмальности психологопедагогической науки, при этом образовательная практика ориентирована на получение проверяемых и диагностируемых образовательных результатов, описываемых в виде компетенций.

1.4. Компетентностный подход и компетенции как результат образования

Компетенции представляют собой интегративную целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную/учебную деятельность, это способность человека реализовывать на практике свою компетентность.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на довольно частое употребление понятия «компетенция» в педагогической практике, отсутствует однозначная трактовка данного понятия. Наряду с понятием «компетенция» выделяется понятие «компетентность». В теории уделяется значительное внимание определению их сущности, установлению их соотношения. Некоторые отечественные авторы (В. А. Болотов, Л. Н. Боголюбов, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков, В. В. Сериков и др.) и зарубежные исследователи не разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность». Однако, большинство исследователей отмечают различия между ними (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.).

В 1984 г. появляется работа Джона Равена «Компетентность в современном обществе». Автор не только приводит развернутое определение компетентности, но и излагает свои представления о природе компетентности, различает виды компетентностей и осуществляет их классификацию. Компетентность трактуется Дж. Равеном, как жизненный успех в социально значимой области [129, с. 253]. Он выделяет 39 видов компетентностей, которые отождествляет с «мотивированными способностями». Среди выделенных Дж. Равеном видов: способность к самообразованию, самоконтроль, критическое мышление, готовность к решению сложных проблем, уверенность в себе, настойчивость, спо-

способность к совместной работе, персональная ответственность и другие [129, с. 281—296]. Данная работа послужила толчком для исследователей во всем мире, в том числе и в России, к активной работе по проблеме определения понятия «компетентность». В 1990 г. появляются работы Н. В. Кузьминой и Л. А. Петровской, в которых компетентность рассматривается, как «свойство личности». Разработкой проблемы компетентности в это время занимаются Л. П. Алексеева, А. К. Маркова, Л. М. Митина.

В начале нового столетия наряду с проблемой определения понятия компетентности и ее видов, возник вопрос о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность». А. В. Хуторской предлагает под компетентностью понимать «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [184, с. 110]. Таким образом, А. В. Хуторской акцентирует внимание на деятельностной основе компетентности и выделяет семь групп ключевых компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные 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 ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурные компетенции включают круг вопросов, по отношению к которым ученик должен обладать познаниями и опытом деятельности: особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовнонравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до его культурологического и всечеловеческого понимания.

3. Учебно-познавательные компетенции представляют собой совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает творческими навыками продуктивной деятельности. В рамках данных компетенций определяются требова-

ния соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. Информационные компетенции подразумевают владение информационными технологиями и сформированные умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. Коммуникативные компетенции включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Наряду с А. В. Хуторским, компетентность как деятельностьную категорию, рассматривают А. Г. Бермус, Г. К. Селевко, О. М. Мутовкина, С. Е. Шишов и другие. С позиции данных ученых, компетентность —

это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации, это «мера способности человека включаться в деятельность» [144].

А. А. Вербицкий [17] в качестве разделения понятий «компетенции» и «компетентности» предлагает выбрать объективность и субъективность условий, определяющих качество профессиональной деятельности. Объективные условия он определяет как компетенции и понимает их как сферу деятельности специалиста, его права, обязанности и сферы ответственности, определенные в различного рода официальных документах: законах, постановлениях, указах, приказах, положениях, инструкциях и т. д. В качестве субъективных условий, т. е. компетентностей, выступают при этом сложившаяся на данный момент система ответственных отношений и установок к миру, другим людям и к самому себе, профессиональные мотивы, профессионально важные качества личности специалиста, его психофизиологические особенности, способности, знания, умения, навыки и др. А. А. Вербицкий отмечает, что компетенции выполняют три функции [17, с. 140]:

- 1) помогают обучающимся учиться;
- 2) позволяют работникам организаций и предприятий быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей;
- 3) помогают быть более успешными в собственной жизнедеятельности.

И. А. Зимняя рассматривает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы), которые затем выявляются в компетентностях человека как деятельностных проявлениях. Автор выделяет три группы ключевых компетенций [63, с. 8]:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

— компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, образа; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

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

— компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативноадекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;

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

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

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

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

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

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

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

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

— компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет технологиями.

Г. К. Селевко отмечает, что понятие компетенция чаще применяется для обозначения:

— образовательного результата, выражающегося в подготовленности и реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами;

— сочетания знаний, умений и навыков, которые позволяют ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды.

Также Г. К. Селевко классифицирует компетенции по видам деятельности, по отраслям науки, по составляющим психологической сферы, а также по сферам общественной жизни, производства, в области способностей и по ступеням социальной зрелости и статуса [144, с. 200].

Заметим, что в аналитической интерпретации в понятии «компетенция» исследователями выделяется когнитивный компонент компетенции как знания, функциональный компонент как умения и личностные качества как отношение, т. е. компетенцию можно представить следующим образом: «Компетенция = (Знание + Умение) × Отношение». Степень сформированности компетенции в этом случае будет опреде-