

Департамент образования Вологодской области  
Вологодский институт развития образования

**РАЗВИТИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ  
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
СТАНДАРТОВ**

*Методическое  
пособие*

Вологда  
2015

УДК 371.14  
ББК 74.04(2)  
P17

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
Вологодского института развития образования

Рецензенты:

**В.К. Вакичева**, начальник отдела обеспечения аттестации педагогических работников АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»

**С.А. Тиханкина**, кандидат философских наук,  
заместитель директора по учебно-воспитательной работе  
МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20», г. Вологда

Научные редакторы:

**Н.В. Афанасьева**, кандидат психологических наук, заведующий лабораторией научно-методического сопровождения введения ФГОС ОО, АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»;

**О.И. Дорофеева**, кандидат педагогических наук,  
заведующий лабораторией менеджмента образования,  
АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»

Авторский коллектив:

**Афанасьева Н.В.** (введение, § 6), **Дорофеева О.И.** (§ 1), **Игнатъева А.С.** (§ 4),  
**Коптяева О.Н.** (§ 3), **Малухина Н.В.** (§ 2), **Мовнар И.В.** (§ 5)

ISBN 978-5-87590-442-4

© Департамент образования  
Вологодской области, 2015  
© Вологодский институт развития  
образования, 2015

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение . . . . .	4
§ 1. Компетентность в области личностных качеств . . . . .	9
§ 2. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности . . . . .	25
§ 3. Компетентность в области мотивации учебной деятельности. . . . .	40
§ 4. Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности . . . . .	57
§ 5. Компетентность в области разработки программы, методических, дидактических материалов и принятии педагогических решений . . . . .	68
§ 6. Компетентность в области организации учебной деятельности . . . . .	78

---

---

## ВВЕДЕНИЕ

В течение ряда лет школа живет в условиях модернизации образования, что, по сути, является процессом внедрения инноваций. Особую актуальность данный процесс приобретает в связи с введением новых федеральных образовательных стандартов, профессионального стандарта педагога (учителя), который вводится в качестве обязательного с 2017 года (утвержден приказом МТиСЗ РФ от 18 октября 2013 г. № 544н). Необходимыми условиями реализации данных нововведений являются освоение педагогами новых целевых ориентаций образовательного процесса, повышение их профессиональной компетентности. Особые требования предъявляются и к психологической компетентности педагогических работников, поскольку впервые устанавливаются требования к результатам не только обученности, но и личностного развития обучающихся. Важным ресурсом этой работы может явиться школьная психологическая служба, так как именно практический психолог является специалистом по инициированию и развитию рефлексивных процессов различного типа.

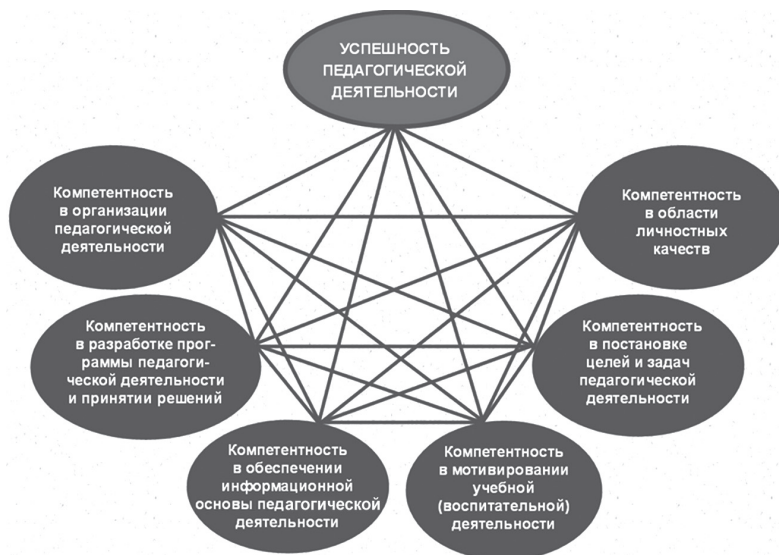
С позиции системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.); системного подхода к анализу профессиональной деятельности (В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.); теории профессиональной компетентности педагога (Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.И. Панов, В.Д. Шадриков, Т.Н. Щербакова и др.); системно-деятельностного подхода к изучению и преобразованию образовательной практики обучения профессионала, разрабатываемого в рамках современной психологии (Л.М. Митина, В.Д. Шадриков, Н.В. Яковлева и др.); рефлексивного подхода к развитию психологической компетентности педагогов (Н.А. Подымов, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков и др.) профессиональная компетентность рассматривается как некая система, предполагающая взаимосодействие компонентов, обеспечивающих ее существование и осуществление ее цели (функции). **Компетенции** – совокупность заданных извне требований к знаниям, умениям, навыкам, необходимым для достижения определенного качества выполняемой де-

тельности. **Компетентность** – владение человеком соответствующими компетенциями. **Компетентность** – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи.

С точки зрения системно-деятельностного подхода квалификация педагога может быть описана как совокупность шести основных компетентностей:

1. Компетентность в области личностных качеств.
2. Компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности.
3. Компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности.
4. Компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений.
5. Компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности.
6. Компетентность в организации педагогической деятельности.

### **Взаимосвязь базовых компетенций педагогической деятельности и общего показателя успешности педагога (Шадриков В.Д.)**



Педагог, реализующий основную образовательную программу в условиях новых образовательных стандартов, **должен уметь:**

- оценивать условия решения развивающих задач урока, оценивать текущее состояние и потенциал развития обучающегося;
- выбирать и применять современные образовательные технологии, адекватные поставленным целям;
- использовать данные профессионального мониторинга для планирования и реализации педагогической деятельности;
- использовать современные способы оценочной деятельности;
- осуществлять профессиональную рефлексию своей деятельности в соответствии с целевыми ориентациями ФГОС;
- анализировать программы, методические комплексы и отдельные дидактические материалы с позиции целевых ориентаций ФГОС;
- разрабатывать программы внеурочной деятельности и дидактические материалы.

Умение анализировать, оценивать, корректировать и совершенствовать самостоятельно свою деятельность выступает как первостепенное условие профессионального роста педагога. От того, насколько у него сформированы навыки самооценки и потребность в саморазвитии, зависит успешность решения многих педагогических задач.

Профессиональная компетентность как системная интеграция знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и свойств личности педагога может эффективно развиваться при самостоятельной работе.

Данное пособие поможет педагогу научиться оценивать свою профессиональную деятельность и определять направление повышения уровня своей профессиональной компетентности в целом и конкретной компетентности в частности.

Профессиональное развитие педагога в условиях реализации новых образовательных и профессиональных стандартов, требований системно-деятельностного подхода в практической деятельности предполагает:

1. Освоение принципов системно-деятельностного подхода (знакомство с основными концептуальными положениями, понятиями в рамках системно-деятельностного подхода, конкретизация содержания понятий).
2. Участие в групповых дискуссиях по тематике системно-деятельностного подхода в проектировании урока (при групповом обсуждении тех или иных положений формируется более полное и объективное осознание требований новых стандартов к уроку).
3. Анализ видеурока – индивидуальный и групповой (после освоения основных принципов построения урока по-новому в целях развития

рефлексии, способности к выделению в опыте условий формирования УУД важно организовать анализ видеуроков либо анализ уроков коллег. На этапе обучения рекомендуется использовать схемы оценки решения развивающих задач урока, более успешно эта работа проходит в группе).

4. Анализ ресурсов урока, проверка уровня их реализации в соответствии с принципами системно-деятельностного подхода (анализ, опирающийся на основные понятия системно-деятельностного подхода, выделение в опыте собственной педагогической деятельности методов и приемов, соответствующих требованиям новых образовательных стандартов).
5. Определение ближайших задач по реализации требований системно-деятельностного подхода (на основе анализа ресурсов урока и осмысления новых требований к нему определяется последовательность введения новых возможностей реализации стандарта на уроке).
6. Проектирование продуктивных учебных ситуаций (разработка учебных ситуаций, направленных на формирование тех или иных УУД).
7. Участие в групповом проектировании и моделировании урока (групповое проектирование и моделирование по типу микро-преподавания, воссоздания отдельных этапов урока в проектной группе педагогов по сравнению с индивидуальными видами работ дает больше возможностей для осмысления осваиваемых требований, условий решения развивающих задач урока).
8. Участие в мастер-классах (более целостное представление об уроках преподавателей, которые осваивают системно-деятельностный подход в опережающем режиме).

Авторы пособия, определяя его разделы, учитывали основные функциональные задачи, решаемые педагогом, требования к его профессионально значимым личностным качествам. Материалы пособия ориентированы на работу по развитию компетентности в области личностных качеств, в области постановки целей и задач педагогической деятельности, в области мотивации учебной деятельности, в области обеспечения информационной основы деятельности, в области разработки программы, методических, дидактических материалов и принятия педагогических решений, в области организации учебной деятельности.

При работе педагога с данным пособием рекомендуется:

- познакомиться с материалами раздела методического пособия;
- провести самодиагностику развития умений по предлагаемым диагностическим материалам;

- познакомиться с требованиями к оцениванию того или иного умения нового образовательного стандарта, а также профессионального стандарта педагога (учителя). Оценить значимость новых подходов, их влияние на успешность решения образовательных задач (желательно в диалоге с другими педагогами);
- определить ресурсы, умения, которые имеются в профессиональном арсенале;
- определить уровень владения той или иной компетентностью (к примеру, в отношении компетентности «умение реализовать педагогическое оценивание» рекомендуется определить степень владения современными методами оценивания, к которым относятся: портфолио, комплексные контрольные работы, тесты, методы формирующего оценивания, уровень освоения критериального оценивания).

Если в результате самооценки выявлен низкий уровень компетенции, рекомендуется повышение квалификации педагога через участие в тех или иных мастер-классах освоивших эти умения (компетенции) педагогов либо повышение квалификации по дополнительным профессиональным программам вне образовательной организации.



---

---

## § 1. КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЛАСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ

Современные условия диктуют необходимость постоянного совершенствования качеств личности специалиста, в том числе и педагога. Оцениваемые личностные качества относятся к разряду профессионально важных качеств, которые необходимы и достаточны для педагогической деятельности и влияют на ее успешность. Это качества, которые позволяют эффективно выполнять трудовые функции, обозначенные в профессиональном стандарте педагога, и осуществлять реализацию требований ФГОС.

Предлагаем вопросы, ответы на которые помогут педагогам сориентироваться в содержании саморазвития и самосовершенствования компетентности в области личностных качеств:

1. Как Вы считаете, что является основой эффективного взаимодействия педагога и обучающегося?
2. Какое личностное качество в большей степени способствует саморазвитию личности?
3. Влияет ли самоорганизация учителя на организацию деятельности обучающихся?
4. В чем проявляется общая культура педагога, как она влияет на профессиональную педагогическую деятельность?

Раскроем содержание данной компетентности.

### 1. ЭМПАТИЯ И СОЦИОРЕФЛЕКСИЯ

Данный показатель проявляется в следующих особенностях деятельности педагога:

- все обучающиеся безбоязненно обращаются к нему за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи;
- умение смотреть на ситуацию с точки зрения собеседника и достигать взаимопонимания;
- умение поддерживать обучающихся и коллег по работе;
- умение находить у каждого обучающегося его сильные стороны и видеть перспективы развития;
- умение анализировать причины поступков и поведения обучающихся.

Педагогический процесс подразумевает постоянное взаимодействие педагога и обучающегося. Формой такого взаимодействия, в ходе которого ставится и решается проблема, является педагогическое сотрудничество. Личность педагога в таком взаимодействии является определяющим фактором, так как он несет ответственность за уровень и качество получаемого обучающимися образования. Для успешного осуществления такого сотрудничества необходимо, чтобы учитель мог максимально точно понять ребенка, помочь ему в решении его проблем, понимал его психологическое состояние, умел сопереживать. А сопереживание – это и есть эмпатия.

Данное качество особо выделено в перечне профессионально важных качеств по ряду причин: эмпатия способствует эффективным коммуникациям между людьми, помогает разобраться в сложных ситуациях, спрогнозировать выбор и действия людей; педагогу, способному к эмпатии, легко создать атмосферу психологического комфорта у людей, с которыми он общается, прежде всего – субъектов образовательного процесса: обучающихся, родителей, коллег.

Эмпатия (от греч. *empathēia* – сопереживание) – постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека [16].

Термин «эмпатия» введен Э. Титченером, обобщившим развивавшиеся в философской традиции идеи о симпатии с теориями вчувствования Э. Клиффорда и Т. Липпса.

Практика показывает, что творческая личность сохраняет высокий уровень эмпатийности на протяжении всей своей жизни. Эмпатия начинается с проявления интереса к делам, настроению, трудностям и успехам другого человека. Однако необходимо иметь в виду, что эмпатия как педагогически значимое явление обладает некоторыми особенностями:

1. Развитию эмпатийности как качеству личности мешает наличие у человека определенных установок, когда он полагает, что следует избегать лишних контактов, считает неуместным проявление интереса к другим людям, что нужно спокойно относиться к переживаниям и проблемам других людей.

2. Если учитель, проявляя эмпатию к ребенку, проецирует на него свои собственные недостатки, привычки, свой эмоциональный опыт, установки, представления, он получит искаженную картину внутреннего мира ребенка. Эмпатия – это отнюдь не то, о чем говорят: «Поставь себя на его место». Это то, что имеют в виду, когда говорят: «Взгляни на вещи его глазами».

3. С возрастом способность к эмпатии уменьшается. Вероятно, это связано с увеличением количества стереотипов, ростом общей «зашоренности» сознания [11].

Чаще всего уровень понимания педагогом ребенка можно выразить фразами: «Я понимаю, что заставляешь тебя так поступать», «У меня тоже были такие неприятности, но я вел себя совершенно по-другому» или «Я понимаю, что у тебя не все в порядке». Типы понимания, которые мы обычно предлагаем другим или получаем сами, это – «оценивающее понимание с внешней позиции. Но когда кто-то понимает, как чувствуется или видится МНЕ, без желания анализировать или судить меня, тогда я смогу «расцвести» и «расти» в этом климате» – так описывает эмпатическое понимание К. Роджерс [10, с. 106].

Эмпатия является специфической формой психического отражения и играет важную роль в познании человеком окружающего мира. Она может возникать не только по отношению к людям, но и героям художественной литературы, кино, театра, живописи, скульптуры.

Для педагога значимым профессиональным качеством является умение посмотреть на ситуацию глазами ребенка, а затем проанализировать собственную реакцию – чувства, мысли, поведение. «При этом чувства рассматриваются как эмоциональные реакции на ситуацию, мысли – как идеи, возникающие в ответ на полученную информацию, поведение – как то, что человек делает в соответствии с чувствами и мыслями в конкретных условиях, ситуациях» [15, с. 27]. Сочувствие заключается не в том, чтобы «вместе пострадать», его целью является поиск путей реальной помощи другому человеку в решении его проблемы. Педагогу важно научиться принимать ребенка таким, каков он есть, с его мыслями и желаниями, эмоциями и поведенческими реакциями, чувствами и переживаниями. Позитивное, эмпатичное отношение педагога к ученику повышает самооценку последнего, а также является профилактикой конфликтных ситуаций и стрессовых состояний в процессе обучения.

Следующее качество в структуре рассматриваемой компетентности – социопедагогическая рефлексия.

Социорефлексия педагога – это стремление к анализу и осмыслению своих действий, поступков, личностных качеств, учет представлений о том, как его (педагога) воспринимают обучающиеся, умение видеть себя глазами учеников (воспитанников, других участников образовательного процесса). Рефлексивная позиция учителя дает ему возможность отслеживать, анализировать поступки и действия других людей и свои собственные. Такая позиция является источником саморазвития педагога и позволяет ему понимать внутренний мир другого человека, мыслить с позиции обучающегося (воспитанника) и, соответственно, более эффективно разрешать трудные ситуации [9].

Педагогическая рефлексия – обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности и представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика [8, с. 20–24].

Учителям стоит обратить внимание на то, что в основе указанных процессов лежит способность педагога анализировать собственную профессиональную деятельность и его взаимоотношения с субъектами образовательного процесса. Самоанализ – это аналитическая деятельность, требующая глубокого осмысления собственного опыта и перспектив развития. Именно практика является источником профессионального роста педагога, а неотрелескированная практика со временем ведет не к развитию, а к снижению уровня его профессиональной компетентности. Рефлексия – один из механизмов управления собственной профессиональной деятельностью, который позволяет создать предпосылки саморазвития учителя, побуждает к поиску индивидуальных способов взаимодействия с субъектами образовательного процесса, раскрывает ресурсы для преодоления трудностей, возникающих в педагогической практике.

Анализируя свой урок (можно использовать видеозапись урока) с точки зрения присутствия в нем эмпатийности и социорефлексии, следует обратить внимание на такие моменты, как проявление такта, уважительного отношения к детям, поддержку и одобрение малейшего успеха, умение поставить себя на место ребенка, понять цель и мотивы его деятельности, доброжелательность, рефлексия (самоанализ, оценка собственной деятельности и ее предпосылок, анализ собственных мыслей и переживаний), умение анализировать свою деятельность, умение быстро вносить поправки в образовательный процесс. Соответственно, учителю необходимо продемонстрировать полное доверие, конструктивное взаимодействие с обучающимися.

Эмпатия, социопедагогическая рефлексия как качества личности можно развивать и совершенствовать с помощью специальных обучающих и коррекционных программ, а также самостоятельно.

В целях развития эмпатии и рефлексии предлагаем подборку упражнений для самостоятельной работы, а также диагностическую методику «Способность педагога к эмпатии» (см. *приложение к параграфу*).

## 2. САМООРГАНИЗОВАННОСТЬ

Данный показатель включает следующие характеристики деятельности педагога:

- умеет организовать свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения всех намеченных целей урока;

- рабочее пространство хорошо организовано;
- конструктивно реагирует на ошибки и трудности, возникающие в процессе реализации педагогической деятельности;
- своевременно вносит коррективы в намеченный план урока в зависимости от сложившейся ситуации;
- сохраняет самообладание даже в ситуациях с высокой эмоциональной нагрузкой.

Самоорганизация в самом общем понимании означает самодвижение, самоструктурирование, самодетерминацию природных, естественных систем и процессов. Это управляемый изнутри процесс изменения структуры отношений отдельных элементов системы или их групп, сопровождающийся качественными изменениями самих элементов [1, с. 60]. С позиции деятельностного подхода самоорганизация рассматривается как процесс самоуправления своей деятельностью (Т.А. Бусыгина, К.Г. Цыганов, В.А. Львович, А.Д. Ишков, В.В. Харьковская и др.).

Учитель является и организатором, и руководителем процесса обучения. Он должен быть стратегом своей деятельности, выстраивать действия и оценивать их, самостоятельно планировать свою работу, определять оптимальные способы ее организации, правильно распределять свое время, применять критериальную оценку своих действий на основе самоанализа и самооценки полученных результатов. Все это говорит о том, что одной из основных характеристик профессиональной компетентности педагога является его практическая готовность к самоорганизации своей деятельности. Следует обратить внимание на особенности самоорганизации учителя, которые проявляются в следующих факторах:

- а) подготовленность к уроку (степень овладения содержанием, структурой и компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению, целесообразность дидактического материала и др.);
- б) эмоциональное состояние в начале урока и в процессе его проведения (собранность, настроенность на тему, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему на уроке, педагогическая находчивость и др.).

Самоорганизация не только влияет на формирование профессиональных качеств учителя, но и вносит упорядоченность, рациональность в его работу. Самоорганизация позволяет сделать трудное привычным, привычное – легким.

Яркая личность педагога – лучший пример для учеников. Высокий уровень самоорганизации учителя – залог того, что обучающиеся также

приобретут это качество. Следующий шаг – умение организовать свою учебную деятельность – является результатом формирования регулятивных универсальных учебных действий. Следует также отметить, что только через развитие самоорганизации возможно воспитать социально активную личность. Все это определяет высокие требования к самоорганизованности учителя.

Исходя из вышеизложенного, следует обращать внимание на следующие факторы, которые ориентируют на эффективную организацию учебного процесса и способствуют развитию самоорганизации самого учителя и его учеников:

- повседневное планирование работы учителя;
- организация и выполнение режима и распорядка дня;
- учет и экономное использование рабочего времени;
- рационализация педагогической деятельности, использование более совершенных способов и приемов труда;
- соблюдение санитарно-гигиенических норм;
- обнаружение и устранение неорганизованности;
- незамедлительное включение в работу;
- демонстрация в деятельности своей организованности;
- проявление самообладания в различных ситуациях;
- поддержание позитивного имиджа учителя.

### 3. ОБЩАЯ КУЛЬТУРА

Общая культура базируется на личностных качествах, рассмотренных выше, и подразумевает разноплановый содержательный аспект.

Во время проведения урока и общения с учителем по данному показателю оцениваются следующие позиции:

- педагог обладает широким кругозором, легко поддерживает разговоры на различные темы;
- поведение и внешний вид педагога соответствуют этическим и эстетическим нормам;
- педагог осведомлен об основных событиях в социальной жизни;
- учитель обладает педагогическим тактом, деликатен в общении;
- высказывания учителя построены грамотно и доступны для понимания, его отличает высокая культура речи.

Общая культура педагога служит точкой отсчета его квалификации и профессионального роста в сфере педагогического общения. Именно человеческие качества педагога выступают на первый план, становятся источником духовного становления или предметом подражания дурному примеру. Общекультурная компетентность характеризуется готовностью

человека к творчески-деятельной самореализации на основе ориентации в ценностях широкого культурного пространства. Речь идет о личности, способной оценить границы собственной компетентности, сделать осознанный выбор в области самореализации.

Ядром общей культуры личности являются образованность и воспитанность в их гармоническом единстве. Если основу образованности составляет накопленный человеком фонд теоретических и конкретных знаний, дающих возможность иметь целостную картину мира, то сущность воспитанности заключается в гуманном отношении к окружающим, в культуре труда, поведения и быта [3]. В процессе освоения культуры, компонентом которой являются знания, человек реализует собственные потребности в познании и деятельности. Более того, современному педагогу необходимо не только теоретически знать основные тенденции развития общества и адекватно реагировать на них, но и понимать перспективы социального и культурного развития страны и мирового сообщества.

Несомненную педагогическую ценность имеет речевая культура педагога, поскольку для ученика речь учителя зачастую является единственным образцом литературной нормы и правильного представления о речи вообще. В силу этого особое внимание следует обратить на форму педагогической речи, ее нормативный характер, доступность не только для восприятия, но, в известной мере, и для подражания.

Следовательно, педагог должен постоянно работать над своей речью в следующих направлениях:

- соблюдение норм литературного языка (правильное воспроизведение слов, словоформ, структуры словосочетаний и предложений);
- систематическое обогащение словаря (развитие умения не только правильно, но и уместно, с учетом требований контекста использовать языковые средства в речи);
- совершенствование грамматического строя речи (сравнение нормативных и ненормативных вариантов, языковых единиц, близких по значению, выбор правильных вариантов), далее – обогащение активного запаса грамматических конструкций, выработка гибкости в обращении с языковыми средствами;
- развитие связной (монологической) речи;
- развитие умения слушать и слышать;
- развитие умения вступать в диалог.

Еще одна существенная характеристика общей культуры – интеллигентность. Под интеллигентностью обычно понимается сочетание жизненных установок и ценностных ориентаций, культуры речи и культуры

межличностных отношений, приверженность общечеловеческим ценностям: добру, красоте, свободе. Общая культура проявляется в каждом поступке и в каждом слове. Немаловажную роль играют и такие качества, как нравственность, гуманность. Все это работает на авторитет учителя.

Поскольку носителем культуры, в том числе и определенных педагогических качеств, выступает конкретная личность с особым мировосприятием, складом характера, творческим потенциалом, обозначенные качества приобретают индивидуальную окраску, что может стать дополнительным фактором позитивного влияния на воспитанников. К.Д. Ушинский писал, что влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений [13].

От уровня общей культуры педагога во многом зависит уровень культуры обучающихся; культура педагога значима не только для него одного, но и для субъектов образовательного процесса. Развитию и сохранению высокого уровня общей культуры в частности и профессионально важных качеств в целом будет способствовать целенаправленная работа педагога по своему индивидуальному плану саморазвития и совершенствования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева, Н.А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности / Н.А. Афанасьева // *Фундаментальные исследования*. – 2008. – № 2. – С. 60–61.
2. Белкина, В.Н. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии / В.Н. Белкина, А.В. Карпов, И.И. Ревякина : моногр. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2006. – 332 с.
3. Введение в педагогическую деятельность / под ред. А.С. Роботовой. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 208 с.
4. Гаджиева, Н.М. Основы самосовершенствования / Н.М. Гаджиева, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. Тренинг самосознания. – Екатеринбург, 1998.
5. Иванчикова, Т.В. Речевая компетентность или речевая культура? / Т.В. Иванчикова // *Педагогика*. – 2009. – № 3. – С. 83–89.
6. Карпухин, О.И. Национальная культура – основа национальной идентичности в глобализующемся мире / О.И. Карпухин // *Социально-гуманитарные знания*. – 2006. – № 2. – С. 31–56.
7. Каршинова, Л.В. Духовное и нравственное развитие и воспитание личности в образовательном пространстве / Л.В. Каршинова // *Эксперимент и инновации в школе*. – 2010. – № 6. – С. 48–52.



8. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
9. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011. – 168 с.
10. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Издат. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 106 с.
11. Сергеев, И.С. Основы педагогической деятельности / И.С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
12. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / В.В. Сериков : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. «Педагогика», «Педагогика и психология» / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М., 2008. – 255 с.
13. Ушинский, К.Д. Об учебно-воспитательной работе / К.Д. Ушинский. – М.: Госучпедгиз, 1939. – 100 с.
14. Холманская, Л.И. Духовность как творческий потенциал человека / Л.И. Холманская // Начальная школа: плюс, до и после. – 2010. – № 12. – С. 45–47.
15. Шипицына, Л.М. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет) / Л.М. Шипицына, О.В. Защиринская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – М.: Детство-пресс, 2000. – 27 с.
16. <http://www.psychologies.ru/glossary/dict/3/>

## УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

### **Упражнение «Наблюдение»**

Понаблюдайте за собой. Определите, какие эмоциональные проявления являются для вас типичными, какой способ взаимодействия с отрицательными эмоциями у вас преобладает.

Внимательно рассмотрите свое лицо в зеркале, не критикуя себя. Постарайтесь выразить мимикой дружелюбие, открытость, недовольство. Определите, что удастся лучше. Постарайтесь выразить дружелюбие, доброжелательность в разной степени – от вежливой симпатии до обожания. После чего задайте себе вопрос: «Что я сейчас чувствую?» Проанализируйте данные действия.

Понаблюдайте за собой в процессе взаимодействия с близкими людьми, коллегами, учениками, их родителями: попытайтесь понять их состояние, прочувствовать, выслушать.

Находясь в условиях большого скопления людей (транспорт, очередь, кинотеатр и т.п.), незаметно приглядитесь к чьему-либо лицу. Попробуйте вообразить это лицо улыбающимся, опечаленным, испуганным, насмешливым, нежным и т.д. Попробуйте представить те чувства, которые испытывает этот человек в данный момент.

Чтобы избавиться от угрюмого или надменного выражения лица, по утрам перед зеркалом покажите себе язык, улыбнитесь. Контролируйте себя, чтобы подобное выражение лица не появилось у вас в течение дня.

### **Упражнение «Безоценочное принятие»**

Развитие эмпатических переживаний связано с безоценочным принятием ребенка педагогом. Понаблюдайте за реакцией ребенка (детей), когда вы:

- обращаетесь к ребенку только по имени, так как собственное имя является мощным стимулом установления контакта;
- отражаете в речи свои чувства и чувства ребенка (вербализация чувств);
- «присоединяетесь» к душе ребенка;
- применяете приемы активного слушания, которые позволяют увидеть состояние собеседника;
- используете психологическое «поглаживание», например: «ты – хороший».

### **Упражнение «Эпитеты»**

Просмотрите фотографии детей, взрослых (можно коллективные). Внимательно рассмотрите лица. Причем это должна быть характеристика не каких-то отдельных частей лица, а личности в целом. Подберите не менее семи эпитетов, раскрывающих характер человека и его эмоциональное состояние. Например: этот человек спокойный, уживчивый, слабый, бесхитростный, дружелюбный, покладистый, простой, веселый, радостный, беззаботный.

### **Упражнение «Имитация интонации»**

Прочитайте вслух строку всем знакомого стихотворения с разными непривычными и неожиданными интонациями. Например, следующие строки:

1. В лесу родилась елочка, в лесу она росла,  
Зимой и летом стройная, зеленая была.
2. У лукоморья дуб зеленый,  
Златая цепь на дубе том.  
И днем, и ночью кот ученый  
Все ходит по цепи кругом...

### **Упражнение «Разрешение ситуации»**

Вы ведете ребенка в кабинет медицинской сестры (поликлинику), чтобы сделать прививку. Ребенок боится и плачет. Продумайте ваши действия, слова, постройте ваше обращение к ребенку.

### **Упражнение «Социорефлексия»**

Посетите урок кого-либо из своих коллег и зафиксируйте все его реплики, обращенные к ученикам. Проанализируйте, какая доля реплик была «эмпатичной», а какая — «неэмпатичной» (приказы, предупреждения, замечания и т.п.). По возможности, попросите кого-либо из ваших коллег подобным же образом проанализировать какой-либо ваш урок и обсудить его с вами.

Работа над развитием в себе эмпатии требует большой внимательности и серьезной работы души и ума; и главное, что здесь необходимо, — научиться слушать и слышать ребенка. В этом — основа понимания ребенка.

## ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА «СПОСОБНОСТЬ ПЕДАГОГА К ЭМПАТИИ»\*

Предлагаемая ниже методика успешно используется казанским психологом И.М. Юсуповым для исследования эмпатии (сопереживания), т.е. умения поставить себя на место другого человека, способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей.

Сопереживание – это принятие тех чувств, которые испытывает некто другой так, как если бы они были нашими собственными.

Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Она делает поведение человека социально обусловленным. Развитая у человека эмпатия – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению, прежде всего в обучении и воспитании. Поэтому эмпатия рассматривается как профессионально важное качество педагога.

Инструкция: для выявления уровня эмпатии необходимо, оценивая каждое из 36 утверждений, воспользоваться следующими вариантами ответов, соответствующих определенному количеству баллов: «не знаю» – 0; «нет, никогда» – 1; «иногда» – 2; «часто» – 3; «почти всегда» – 4; «да, всегда» – 5. Отвечать нужно на все пункты.

### Опросник

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных направлений предпочитаю музыку в «современных ритмах».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причины.

---

\* Источник: Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 48–52.

9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами собой наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были не правы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.

35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

### **Обработка результатов**

Прежде чем подсчитать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой Вы отвечали. Не ответили ли Вы «не знаю» на утверждения № 3, 9, 11, 13, 28, 36, а также не пометили ли пункты № 11, 13, 15, 27 ответами «да, всегда». Если это так, то Вы не пожелали быть откровенными перед собой, а в некоторых случаях стремились выглядеть лучше, чем есть. Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным утверждениям Вы дали не более трех неискренних ответов, при четырех уже следует сомневаться в их достоверности, а при пяти – можете считать, что работу выполнили напрасно.

Теперь просуммируйте все баллы, которые Вы поставили, оценивая утверждения № 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32. Соотнесите результат со шкалой развитости эмпатийных тенденций.

Если Вы набрали **от 82 до 90 баллов**, то у Вас очень высокий уровень эмпатийности. У Вас болезненно развито сопереживание. В общении, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно от того, что окружающие используют Вас в качестве громоотвода, «взваливают» на Вас свое эмоциональное состояние. Плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют Вам свои тайны и идут за советом. Нередко испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает Вас. В то же время сами очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия Вашего шефа. Ваша впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни Вы близки к невротическим срывам. Побойтесь о своем психическом здоровье.

**От 63 до 81 балла** – высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите об-

щий язык. Должно быть, и дети тянутся к Вам. Окружающие ценят Вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликтов и находить компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах Вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести Вас из равновесия.

**От 37 до 62 баллов** – нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать Вас «толстокожим», но в то же время Вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для Вас неожиданными. У Вас нет раскованности чувств, и это мешает Вашему полноценному восприятию людей.

**От 12 до 36 баллов** – низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся Вам непонятными и лишёнными смысла. Отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы – сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у Вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят Вам тем же: случаются моменты, когда Вы чувствуете свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют Вас своим вниманием. Но это исправимо, если Вы снимите свой «панцирь» и станете пристальнее всматриваться в поведение своих близких и принимать их потребности как свои.

**11 баллов и менее** – очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и

лицами, которые намного старше Вас. В межличностных отношениях нередко оказываетесь в неловком положении. Во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Любите острые ощущения, спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выглядите в лучшем свете. С иронией относитесь к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете на нее бурно не реагировать. Вам необходима гимнастика чувств.



---

---

## § 2. КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЛАСТИ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Для самодиагностики по компетентности в области постановки целей и задач педагогической деятельности предлагается ряд утверждений, с которыми Вы можете согласиться или не согласиться.

1. Считаю, что цель и тема урока – это одно и то же.
2. Постановка целей и задач урока – исключительно дело учителя.
3. При постановке целей урока необходимо ориентироваться на возрастные особенности обучающихся.
4. При постановке целей урока необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся.
5. Обучающимся необходимо помогать сформулировать цель их деятельности на уроке.
6. Все обучающиеся на уроке должны принимать участие в постановке целей и задач.
7. Достаточно однократного упоминания цели на уроке.
8. Важно сделать цели урока лично значимыми для учеников.

Ответы:

«да» – 3, 4, 5, 6, 8;

«нет» – 1, 2, 7.

***Педагогическое целеполагание выступает важнейшим компонентом профессиональной компетентности учителя*** в контексте современных подходов к образованию. Компетентность педагога в области постановки целей и задач педагогической деятельности является одной из основных, обеспечивающих успешность всей педагогической деятельности.

Педагог определяет цели урока так как:

- 1) в целях урока формулируются ключевые результаты, к которым будут стремиться все участники образовательного процесса;
- 2) цели определяют направления, по которым будет выстраиваться образовательный процесс;
- 3) цели помогают определять необходимое содержание, источники, технологии и методы обучения, воспитания, развития и социализации;

- 4) цели являются индикаторами, по которым определяется результативность усилий педагога и обучающихся;
- 5) цель является мотиватором познавательной деятельности обучающихся и педагогической деятельности учителя.

Цель как идеальное представление будущего результата деятельности определяет характер и способы действий человека. Умение педагога правильно поставить цель деятельности и конкретизировать ее в задачах будет не только определять характер деятельности, но и обеспечит достижение запланированного результата, сделает деятельность педагога действительно эффективной.

Данная компетентность может быть раскрыта через три ключевых показателя: умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся (воспитанников); умение перевести тему урока в педагогическую задачу; умение вовлечь обучающихся (воспитанников) в процесс формулирования целей и задач. Первые два показателя относятся к собственной деятельности учителя по целеполаганию, третий показатель раскрывает способности педагога в организации деятельности целеобразования обучающихся.

Прежде чем остановиться более подробно на содержании данных показателей, предварительно рассмотрим сложившуюся *практику педагогического целеполагания*:

1. Быстро меняющаяся социально-экономическая ситуация и требования к результатам образования, с одной стороны, и большой разрыв между полученными теоретическими знаниями в качестве алгоритмов целеполагания и применением этих знаний на практике, с другой стороны, создают затруднения для четко выраженных ценностных основ целеполагания [9].
2. Реальная целенаправленность урока может существенно отличаться от заявленных целей, она чаще всего связана с формированием определенных знаний и приемов решения конкретных видов и задач. Часто «за кадром» остается вопрос о личностной значимости таких знаний и умений, о новых познавательных и коммуникативных возможностях ученика.
3. Безадресность целей урока: ожидание предполагаемых результатов относится ко всем и ни к кому конкретно, хотя всем понятно, что в одном классе учатся разные дети [8].
4. Учителя испытывают трудности в постановке конкретной цели в диагностируемом варианте и в конкретизации цели подцелями и задачами; задачи часто не согласуются с заявленными целями, а порой

даже не отражают их, что, в свою очередь, негативно отражается как на труде учителя, так и на его психологическом состоянии.

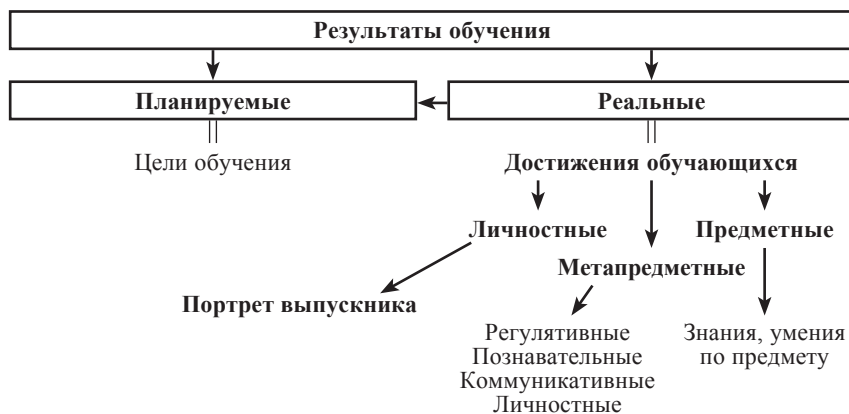
5. Среди наиболее распространенных ошибок целеполагания следует отметить: подмену цели темой занятия (вместо того чтобы сказать, ради чего будет проводиться тот или иной урок, педагог рассказывает то, что он на нем проделает); «сдвиг цели» (подмена педагогом собственных педагогических целей теми целями, которые должны достигать обучающиеся); навязывание цели обучающимся извне, без учета их интересов, мотивов, без привязки к реальным сегодняшним или будущим потребностям обучающихся, без объяснения практической значимости цели для важных сторон жизни.

Таким образом, в современной педагогической практике в условиях введения новых образовательных стандартов актуальным становится вопрос о совершенствовании компетентности учителей в области постановки целей и задач педагогической деятельности.

### СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

«Целеполагание в образовании связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения – уровнем развития детей, мотивами их учения, особенностями изучаемой темы, имеющимися средствами обучения, педагогическими воззрениями учителя и др.» [17].

### Требования к результатам обучения в соответствии с ФГОС



*Объективное содержание образовательных целей раскрывается в требованиях ФГОС к личностным, метапредметным, предметным ре-*

результатам освоения основной образовательной программы общего образования (п. 9–12 ФГОС НОО, п. 8–12 ФГОС ООО, п. 6–11 ФГОС СОО). Далее эти требования конкретизируются в основной образовательной программе образовательной организации, примерных рабочих программах по предметам. Для реализации общих целей общего образования необходимо обеспечить связь между целями разных уровней: общие цели общего образования, цели уровня общего образования, цели изучения учебного предмета, цели темы и цели урока.

Современные образовательные стандарты при проектировании образовательного процесса исходят из необходимости **учитывать особенности школы, состава обучающихся**. Перемены в условиях социализации приводят к комплексным изменениям в процессе возрастного развития детей, усилению внутривозрастной вариативности (А.Г. Асмолов, К.Н. Поливанова, Д.И. Фельдштейн и др.). При постановке педагогических целей важна ориентация на задачи детского развития, которые специфичны для каждого возрастного этапа [7], на конкретного ученика, что выражается в том, что педагог хорошо знает и применяет на практике информацию о возрастных особенностях детей, об их индивидуальных различиях. Иными словами, педагог умеет работать с обучающимися (воспитанниками) как с группой, включающей детей одной возрастной категории, так и с каждым отдельным учеником (воспитанником).

Умение педагога ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся оценивается по следующим параметрам:

- умеет обоснованно ставить цели обучения по предмету;
- умеет ставить цели урока в соответствии с возрастными особенностями обучающихся;
- корректирует цели и задачи деятельности на уроке в зависимости от готовности обучающихся к освоению материала урока;
- умеет ставить цели урока в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся;
- знает и учитывает уровень обученности и развития обучающихся при постановке целей и задач урока.

Данные умения обеспечивают динамический характер системы педагогических целей: при изучении одного и того же содержания возможна постановка разных проблем, учитывающая как изменения в образовательных запросах современных обучающихся, так и ход самого образовательного процесса. Учителя должны быть готовы к смене целей

конкретного урока, исходя из состояния класса (на которое, в частности, может повлиять характер предшествующего урока или какие-то другие события, значимые для обучающихся). Персонификация целей урока предполагает, что каждый ученик может достичь на уроке каких-либо значимых для него результатов: чему-то научиться, что-то узнать новое о своей деятельности и/или о самом себе. В этом случае цели урока относятся не к классу в целом, а к отдельным обучающимся. Практика показывает, что учителю не так просто персонифицировать цели урока и последовательно их реализовать, но выигрывает в итоге весь класс, так как для учителя основным результатом урока становится индивидуальное продвижение обучающихся. Такая ориентация является важным фактором обеспечения вариативного характера системы педагогических целей, реализуемых в школьном образовании.

При постановке целей урока учителю также следует **ориентироваться на используемую технологию**, учитывать ее специфику.

Например, в технологии деятельностного метода обучения Л.Г. Петерсон (образовательная система «Школа 2000») учителю предлагается формулировать деятельностные и образовательные цели урока, учитывая тип урока.

1. Урок «открытия» нового знания.

*Деятельностная цель:* формирование способности обучающихся к новому способу действия.

*Образовательная цель:* расширение понятийной базы.

2. Урок рефлексии.

*Деятельностная цель:* формирование у обучающихся способностей к рефлексии коррекционно-контрольного типа и реализации коррекционной нормы (фиксирование собственных затруднений в деятельности, выявление их причин, построение и реализация проекта выхода из затруднения и т.д.).

*Образовательная цель:* коррекция и тренинг изученных понятий, алгоритмов и т.д.

3. Урок общеметодологической направленности.

*Деятельностная цель:* обучение учащихся новому способу действия, связанному с построением структуры изученных понятий и алгоритмов.

*Образовательная цель:* выявление теоретических основ построения содержательно-методических линий.

4. Урок развивающего контроля.

*Деятельностная цель:* формирование способности учащихся к осуществлению контрольной функции.

*Образовательная цель:* контроль и самоконтроль изученных понятий и алгоритмов (примеры формулировок целей смотрите по ссылке: <http://www.sch2000.ru/employees/metodicheskaya-kopilka/osnovnaya-shkola/>).

В случае использования проблемно-диалоговой технологии (образовательная система «Школа 2100») целевые ориентации урока предлагается определять через формулирование предметных и метапредметных результатов, на достижение которых направлен урок (примеры формулировок смотрите по ссылке: [http://www.school2100.ru/pedagogam/lessons/general.php?SECTION\\_ID=1601](http://www.school2100.ru/pedagogam/lessons/general.php?SECTION_ID=1601)).

**Цель урока – это главный системообразующий элемент урока.** Цель – это заранее запланированный конечный результат обучения, воспитания и развития обучающихся.

Цель должна быть:

- специфичной (отражает специфику предмета);
- конкретной, четко сформулированной (направленной на достижение конкретного результата);
- диагностичной (наличие критериев, которые позволяют определить достижение цели), позволяющей оценить соответствие результатов учебной деятельности;
- реалистичной (соответствовать возрасту, индивидуальным особенностям обучающихся, численности класса, уровню подготовки, продолжительности урока, техническому обеспечению и т.п.).

С точки зрения управления образовательным процессом предпочтительнее определять одну цель урока или, по крайней мере, одну главную цель урока, реализация которой может привести к достижению различных видов результатов, представляющих педагогическую ценность.

Определив приоритетный результат образовательной деятельности обучающихся, можно ответить на вопрос о том, к чему надо стремиться учителю на данном уроке прежде всего – информировать, инструктировать, научить, проблематизировать, воздействовать на эмоциональную сферу обучающихся и т.д.

Для этого учитель может воспользоваться разработанными учеными систематизированными банками целей, соответствующих определенным образовательным областям или конкретному учебному курсу (таксономия образовательных целей). Сформулированные в терминах научения и расположенные по порядку достижения подцели помогают учителю достигать общие цели курса.

Широкое распространение получила таксономия образовательных целей Б.С. Блума. Данная система целей охватывает три сферы деятель-

ности: когнитивную (познавательную), аффективную (эмоционально-ценностную) и психомоторную.

1. Когнитивная (познавательная) сфера. Данная область включает цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового. К познавательной сфере относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике учителей.
2. Аффективная (эмоционально-ценностная) сфера. К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели – формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения к окружающему миру, его осознание и проявление в деятельности.
3. Психомоторная сфера. Включает цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. Это развитие навыков письма, речи; цели, выдвигаемые физическим воспитанием, трудовым обучением.

Основные категории наиболее разработанных и общеупотребительных областей таксономии, охватывающих когнитивные и аффективные цели, конкретизированы в работах М.В. Кларина.

Для формулировки цели важно выбрать глагол, наиболее точно отражающий смысл планируемой деятельности учителя.

В *табл. 1* приведены слова-ориентиры, которые, естественно, не исчерпывают всех возможных вариантов целевых установок урока.

*Таблица 1*

### **Слова-ориентиры для определения целей урока**

Традиционный (знаниевый) подход	Компетентностный подход
<i>1</i>	<i>2</i>
Понимать требования	Научить формулировать цель
Знать (сформировать знание о...)	Сформировать потребность в знаниях (видеть проблему)
Научить работать с различными источниками знаний	Научить выбирать источники знаний

1	2
Систематизировать	Научить систематизировать
Обобщать	Научить выявлять общее и особенное
Научить выполнять определённые действия (сформировать умения) при решении задачи	Научить выбирать способы решения задачи
Оценить	Сформировать критерии оценки, способность к независимой оценке
Закрепить	Научить модифицировать, перегруппировать
Проверить	Научить приёмам самоконтроля
Проанализировать (ошибки, достижения учащихся)	Сформировать способность к самооценке

Принципиальная разница между двумя группами формулировок заключается в том, что в первом случае цели урока формулируются в терминах, характеризующих субъектную позицию учителя, который излагает новые знания, систематизирует, обобщает, проверяет, а во втором случае цели урока формулируются в терминах субъектной позиции обучающихся, которые учатся видеть проблему, ставить цели, выбирать способы их реализации, анализировать достоинства и недостатки в собственной деятельности [8, с. 203–211].

Перед каждым педагогом стоит проблема *перевода темы занятия в педагогическую цель и педагогические задачи*. Тема занятия определяет содержание материала, включенного в него, а цель занятия определяет результат и характер деятельности по его достижению. В теме урока конкретизируется ответ на вопрос «Что?», а в цели урока – на вопрос «Зачем?». Педагог в своей практике оперирует преимущественно темами занятий. Однако учитель должен ясно представлять, чем отличается тема занятия от цели занятия, не отождествляя их между собой. Цель занятия определяется не только содержанием темы, но и характером той образовательной программы, технологии, которая выбрана педагогом.

Педагог должен не просто уметь перевести тему занятия в цель, но и конкретизировать ее до комплекса взаимосвязанных задач, которые могут быть решены как на одном занятии, так и в процессе организации целого цикла занятий. Независимо от сложности используемого учебного материала и характера темы урока (другого занятия), учителю необходимо осуществлять эту деятельность на основе любой темы, а не только тех, которые подробно прописаны в методических материалах.



Цель урока разбивается на задачи. Задачи – это шаги по достижению поставленной цели, в них раскрыта последовательность ее достижения. Задачи урока нужно формулировать так, чтобы было видно, посредством чего достигались поставленные цели урока. Перечнем задач будет обусловлена операциональная структура урока (табл. 2).

Таблица 2

**Формулировки задач урока на примере образовательной системы «Школа 2000...» (Л.Г. Петерсон)**

Этап <i>1</i>	Цель этапа (задача урока) <i>2</i>
1. Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности	Цель: мотивировать учащихся к учебной деятельности
2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии	Цели: 1) актуализация изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, их вербальная (в речи) и знаковая (эталон) фиксация и обобщение; 2) актуализация мыслительных операций и познавательных процессов, достаточных для построения нового знания; 3) мотивация к пробному учебному действию («надо» – «могу» – «хочу») и его самостоятельному осуществлению; 4) фиксация обучающимися индивидуальных затруднений в выполнении пробного учебного действия или его обосновании
3. Постановка проблемы	Цели: 1) восстановить выполненные операции и зафиксировать (вербально и знаково) место (шаг), операцию, где возникло затруднение; 2) соотнести свои действия с используемым способом действий (алгоритмом, понятием и т.д.) и на этой основе выявить и зафиксировать во внешней речи причину затруднения – те конкретные знания, умения или способности, которых недостает для решения исходной задачи и задач такого класса или типа вообще
4. Построение проекта выхода из затруднения (цель и тема, способ, план, средство)	Цель: построить проект выхода из затруднения

1	2
5. Реализация построенного проекта	<p>Цели:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) организовать коммуникативное взаимодействие с целью реализации проекта по приобретению недостающих знаний;</li> <li>2) зафиксировать выстроенный способ действия в речи и знаках (с помощью эталона);</li> <li>3) организовать решение исходной задачи, данной для пробного действия и зафиксировать преодоление затруднения;</li> <li>4) уточнить общий характер нового знания</li> </ol>
6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи	<p>Цель: организовать усвоение детьми нового способа действий при решении типовых задач с их проговариванием во внешней речи</p>
7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону	<p>Цели:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) проверить на основе сопоставления с эталоном свое умение применять новое учебное содержание в типовых ситуациях;</li> <li>2) организовать рефлексию усвоения нового способа по результатам выполнения самостоятельной работы (особое внимание – принципам минимакса и психологической комфортности)</li> </ol>
8. Включение в систему знаний и повторение	<p>Цели:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) выявить границы применимости нового знания;</li> <li>2) повторить учебное содержание, необходимое для обеспечения содержательной непрерывности</li> </ol>
9. Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог урока)	<p>Цели:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) зафиксировать новое содержание, изученное на уроке;</li> <li>2) провести рефлексивный анализ учебной деятельности с точки зрения выполнения требований, известных учащимся;</li> <li>3) оценить собственную деятельность на уроке;</li> <li>4) зафиксировать неразрешенные затруднения как направления будущей учебной деятельности;</li> <li>5) обсудить и записать домашнее задание</li> </ol>

В условиях введения ФГОС актуализируется понятие «учебная ситуация» как особая единица учебной деятельности. Учебная ситуация представляет собой объект проектирования учебного содержания, планирования педагогических воздействий на обучающихся, организации коммуникации между субъектами педагогического процесса [13]. По отношению к ученику учебная ситуация представляет собой единицу учебной деятельности, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его; совершая разнообразные учебные действия [12], преобразуют его, в результате овладения которой школьники приобретают знания и умения предметного, метапредметного и личностного характера. Задачи урока можно рассматривать как локальные цели учебных ситуаций.

Умение педагога перевести тему занятия в педагогическую задачу оценивается по следующим параметрам:

- умеет сформулировать цели и задачи исходя из темы урока;
- умеет конкретизировать цель урока в виде комплекса взаимосвязанных задач;
- может сформулировать критерии достижения целей урока;
- умеет добиться понимания обучающимися целей и задач урока;
- умеет соотнести результаты обучения с поставленными целями.

Таким образом, педагогическое целеполагание – это сознательный процесс определения и постановки целей педагогической деятельности, в котором отражается способность учителя планировать и трансформировать общественные цели в цели своей деятельности и совместной деятельности с обучающимися, а также конкретизировать цели и выбирать эффективные способы их достижения.

Рассматривая учебную деятельность как совместную деятельность учителя и обучающихся, следует отметить, что она не состоится без общей цели. При этом общая цель не возникает сама по себе, она может быть лишь результатом совместной деятельности по целеобразованию. Формирование основ совместной деятельности целеобразования необходимо начинать уже в младшем школьном возрасте, в противном случае на следующих этапах этот процесс встречает существенные трудности, связанные со спецификой возрастной мотивации, однако организация совместной деятельности в этом возрасте требует и соответственно больших усилий, квалификации и заинтересованности со стороны педагога [1].

Организация целеполагания на уроке – совокупность действий по определению, осознанию и конкретизации целей и задач урока. Поста-

новка цели педагогом предполагает формулирование и раскрытие отдельных компонентов цели таким образом, чтобы обеспечить ее принятие, восприятие, понимание и оценку (рефлексию), а также контроль процесса целеобразования на каждом этапе (в каждом аспекте). Если обучающиеся осознанно участвуют в определении целей обучения, то, несомненно, возрастает продуктивность учебной деятельности, качество обучения и эффективность образовательного процесса.

*Умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач* показывает, насколько педагог способен сделать цель урока целью для ученика, насколько ребенок принимает поставленную перед ним цель как свою и стремится к ее достижению. Конечными результатами деятельности по постановке цели ученикам в идеальном варианте являются принятие, адекватное восприятие, понимание и запоминание учениками поставленной перед ними цели, полное совпадение параметров цели и достигнутого результата, сформированное у учеников умение самостоятельно ставить цель. Целеполагание входит в состав регулятивных универсальных учебных действий, которые необходимо развить у ученика в соответствии с новыми образовательными стандартами.

Имеются общие условия выполнения учеником процедуры целеполагания:

- наличие у ученика стремления к получению новых знаний;
- определение предмета своей цели;
- умение ученика определить свою связь с предметом цели;
- представление образа предполагаемого результата своей деятельности по отношению к предмету цели;
- вербальное (словесное) формулирование цели;
- предвидение и прогнозирование того, как будет достигаться цель;
- наличие средств для достижения цели;
- соотношение получаемых результатов с целью;
- корректирование поставленной цели [17].

Для того чтобы вовлечь обучающихся в процесс постановки цели, педагог должен уметь преобразовать педагогическую цель в проблемную ситуацию, ведущую к целеобразованию. Одним из источников целей являются ситуации образовательной напряженности или возникающие проблемы, выявленные противоречия. Целеполагание в таких случаях является следствием рефлексии возникающих ситуаций [17].

Существуют различные педагогические приемы, позволяющие организовать целеполагание:

- групповое обсуждение значения темы и цели урока для решения жизненных задач ребенка;
- групповое обсуждение значения темы и цели урока для изучения предмета;
- организация сопоставления индивидуальных целей с вариантом, предложенным педагогом (учебником);
- групповое обсуждение того, что знают и что хотели бы узнать ученики о теме урока [4].

Как видим, практически все приемы целеполагания строятся на диалоге, поэтому очень важно умение учителя вести диалоговое общение. Тогда деятельность по постановке цели превращается в совместную, а у обучающихся (воспитанников) формируется умение самостоятельно ставить цель деятельности во всей полноте ее функциональной структуры.

В экспертном листе учителя показатель «умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач» оценивается по нижеследующим параметрам. Учитель:

- умеет вовлечь обучающихся в процесс постановки целей и задач урока;
- предлагает обучающимся назвать результат деятельности на уроке и способы его достижения;
- предлагает обучающимся самостоятельно сформулировать цель урока в соответствии с изучаемой темой;
- спрашивает, как обучающиеся поняли цели и задачи урока.

Таким образом, учащиеся участвуют в формулировании целей урока, структурной стабилизации учебного процесса, диагностике результатов обучения.

Основными источниками информации для оценки компетентности педагога в постановке педагогических целей и задач выступают сам урок, учебные программы и материалы к уроку, собеседование с учителем. Сориентироваться в требованиях к современному уроку, разработке технологической карты (конспекта) урока, его самоанализе с позиции новых образовательных стандартов могут помочь материалы, размещенные в виртуальном методическом кабинете лаборатории обеспечения реализации ФГОС ООО АОУ ВО ДПО «ВИРО» по следующей ссылке: [http://viro.edu.ru/vmk\\_ooo/index.php/pk-pedagogov-predmetnikov/2014-01-17-10-26-51](http://viro.edu.ru/vmk_ooo/index.php/pk-pedagogov-predmetnikov/2014-01-17-10-26-51)

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ансимова, Н.П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников / Н.П. Ансимова : автореф.

дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 [Место защиты: ГОУВПО «Московский педагогический государственный университет»]. – М., 2008. – 432 с.

2. Афанасьева, Н.В. Введение ФГОС основного общего образования в деятельность образовательного учреждения: метод. рекомендации к программе повышения квалификации педагогических работников / Н.В. Афанасьева, Н.В. Малухина, О.Н. Коптяева. – Вологда: ВИРО, 2012. – 208 с.

3. Афанасьева, Н.В. Проект мониторинга образовательного процесса / Н.В. Афанасьева, И.Н. Козлова // Источник. – 2000. – № 4. – С. 35–50.

4. Афанасьева, Н.В. Личностный подход в обучении / Н.В. Афанасьева, И.Н. Козлова // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С. 7–10.

5. Дубов, М.В. Учебная ситуация в компетентностно-ориентированном обучении младших школьников / М.В. Дубов // Начальная школа плюс: до и после. – С. 1–11.

6. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., 1994.

7. Кулаков С.А. Практикум по клинической психологии и психотерапии подростков / С.А. Кулаков. – СПб.: Речь, 2004.

8. Лебедев, О.Е. Цели урока: компетентностный подход / Лебедев О.Е. // Народное образование. – 2011. – № 9. – С. 203–211.

9. Мезенцева, Н.В. Особенности педагогического целеполагания у учителей в зависимости от уровня их личностной зрелости / Н.В. Мезенцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://teogia-practica.ru/>

10. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М., 2010.

11. Петерсон, Л.Г. Что значит «уметь учиться» / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева, С.Е. Мазурина, И.В. Зайцева. – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2006. – 80 с.

12. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2008. – 192 с.

13. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

14. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

15. Федеральный образовательный стандарт начального основного общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

17. Хуторской, А.В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания / А.В. Хуторской // интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 22 авг. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>.

---

---

### § 3. КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЛАСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Компетентность в области мотивации учебной деятельности отражает качество реализации педагогом такой задачи, как формирование мотивации детей на образовательную деятельность. Решение обозначенной задачи рассматривается в Профессиональном стандарте педагога (учителя) как трудовое действие.

С целью самодиагностики, выявления собственных ресурсов по рассматриваемой компетенции прочитайте и завершите следующие предложения:

1. Я стараюсь вызвать и поддерживать интерес у обучающихся к своему предмету. Для этого использую ...
2. Я выделяю и поощряю даже самые маленькие успехи у каждого своего ученика с помощью ...
3. Отмечая успех обучающихся при одноклассниках, я ...
4. Об успехе обучающихся я довожу до сведения родителей (и других взрослых) следующими способами: ...
5. Я предлагаю обучающимся задание (задачу) таким образом, чтобы каждый смог с ним справиться и почувствовать, что «я могу, у меня получилось», так как ...
6. В своей педагогической деятельности я учитываю интересы и потребности обучающихся благодаря ...
7. Создаю и поддерживаю доброжелательную атмосферу на уроке за счет ...
8. Активизирую творческие возможности обучающихся благодаря ...
9. Практическое применение изучаемого материала демонстрирую с помощью ...
10. Побуждаю обучающихся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности, для этого ...

С целью анализа, осмысления значимости вариантов ответов для проявления мотивации учебной деятельности предлагается ознакомиться с информацией, представленной ниже.



Проблема мотивации учеников волнует педагогов, руководителей школ, родителей, ее изучению посвящено множество исследований, издано много научных и популярных книг. При этом сама проблема учебной мотивации детей начальной, основной и средней школы остается и решается учителями по-разному.

Учебная деятельность, как и любая другая деятельность, будет малоэффективной или вообще неэффективной, если у человека нет заинтересованности в ее реализации. Эта заинтересованность выражается в мотивированности субъекта на соответствующую деятельность.

Общепризнанно, что учебная деятельность полимотивированна. Один ученик учится, чтобы угодить учителю, другой – чтобы не было двойки (чтобы избежать наказания родителей), а третий – потому что ему интересно узнавать что-то новое, научиться решать какие-то задачи.

Под мотивом понимают побуждение к активности, деятельности. Мотивы ученической деятельности могут быть как внешними, так и внутренними (А.К. Маркова). Внешние мотивы (по отношению к деятельности) не связаны с самой деятельностью. Их считают еще социальными мотивами, они связаны с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми. Внешние мотивы характеризуются тем, что ученик действует в силу долга, обязанности, при решении задач желает получить хорошую отметку, добиться похвалы учителей, родителей, действует из-за давления родных, учителей. Данные мотивы актуализируются в результате контроля и напоминания взрослых (учителей, родителей). Внешние мотивы делят на положительные (например, желание добиться похвалы родителей) и отрицательные (например, стремление избежать наказания родителей).

Внутренние мотивы связаны с деятельностью ученика, они характеризуются интересом к самому процессу учебной деятельности, к процессу решения задач, результатам решения, поиском наиболее рационального способа решения задачи, стремлением ученика развивать какие-то качества, умения.

Для учителя важно отслеживать динамику развития мотивов, чтобы внешние положительные мотивы не перешли во внешние отрицательные. При правильно организованном обучении интерес к учителю перерастает в интерес к предмету и позже – к науке, к которой он относится. Желательно, чтобы у школьников были выражены внутренние мотивы и внешние положительные мотивы при сравнительно малом проявлении внешних отрицательных мотивов.

Динамику развития мотивов можно соотнести с определенным уровнем познавательного интереса:

I уровень – проявление ситуативного интереса к учёбе, к предмету (*иногда на уроке бывает интересно; нравится учитель; нравится получать хорошие отметки*), в данном случае задействована внешняя мотивация;

II уровень – учение по необходимости (*родители заставляют, учу, потому что это мой долг, предмет полезен для будущей жизни*), в данном случае задействована внешняя мотивация;

III уровень – интерес к предмету (*узнаю много нового, заставляет думать; получаю удовольствие, работая на уроке*). В данном случае задействована внутренняя мотивация;

IV уровень – повышенный познавательный интерес (*легко даётся предмет; с нетерпением жду урока, стремлюсь узнать больше, чем требует учитель*) в данном случае задействована внутренняя мотивация.

Положительные показатели I и II уровня сформированности познавательного интереса важны и нужны на первоначальном этапе обучения. Если выражен III, и особенно IV, уровень, то ученики получают интеллектуальное удовольствие от решения задач, проявляют интерес к обобщениям и законам. Им интересны не только знания, но и способы их добывания, они испытывают интерес к самообразовательной деятельности. Положительная мотивация здесь устойчивая, она заложена в сам процесс учения, проявляются внутренние мотивы.

Таким образом, организуя учебную деятельность, учителю важно задействовать внутренние мотивы, создавать условия для актуализации внутренней мотивации. Главным источником учебной мотивации является ощущение себя активным участником учебного процесса, от которого в первую очередь зависит результат. Следует заметить, что учитель порой забывает о том, что многое из того, что ему самому представляется важным и полезным, лишено смысла для ученика.

Потребность чувствовать себя свободным, самостоятельно определяющим ход своей жизни – базовая психологическая потребность: людям не нравится отсутствие выбора и навязанные решения, детям – в том числе. Инициатива ребенка быстро гаснет, если он чувствует «заданность», а не «выбранность» своей жизни, внешний контроль (порой чрезмерный), принуждение, а не свободу с точки зрения выбора и самостоятельности.

Ощущение себя компетентным – также важный источник желания учиться. Ребенок хочет что-то делать, если верит, что он может это делать. Для того чтобы учиться, ребенок должен верить, что он может учиться. Именно поэтому надо дать почувствовать себя успешным каждому ребенку. Успех – понятие индивидуальное, у каждого он свой и на

своим материале. Обучение детей планированию своей деятельности и отслеживанию трудностей решаемых задач способствует тому, что они ощущают себя по-настоящему компетентными.

В целом среди факторов, стимулирующих учеников учиться (актуализация внутренней мотивации), А.К. Маркова, А.Б. Орлов, С. Занюк, Н.Ю. Скороходова и другие выделяют следующие:

- организация самостоятельности, формирование автономности ребенка;
- самостоятельная постановка целей;
- организация учеником деятельности по достижению целей;
- обучение адекватному отношению к успехам и ошибкам (неуспеху), своим трудностям и возможностям;
- уверенность в своих силах;
- наличие способности к самоанализу;
- чувство ответственности ученика за свои действия и их последствия;
- чувство контроля ученика над ситуацией;
- межличностная поддержка.

Данные факторы активизируют внутреннюю мотивацию, что обуславливает появление у школьника желания преуспеть в учебной деятельности, возникновение познавательных мотивов.

В методике оценки уровня квалификации педагогических работников компетентность в области формирования мотивации учебной деятельности представлена тремя ключевыми показателями: умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной (воспитательной) деятельности, умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся (воспитанников), умение создавать условия для самомотивирования обучающихся (воспитанников).

I. В экспертном листе учителя показатель **«Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной (воспитательной) деятельности»** оценивается по следующим параметрам:

- учитель умеет вызвать интерес у обучающихся к своему предмету;
- отмечает даже самый маленький успех обучающихся;
- демонстрирует успехи обучающихся родителям;
- демонстрирует успехи обучающихся одноклассникам;
- умеет дифференцировать задания так, чтобы ученики почувствовали свой успех.

Отношение педагога к успехам и неудачам ученика имеет огромное значение в формировании мотивации деятельности [2, с. 59–60]. Для человека (особенно ребенка) много значит мнение окружающих о нем. Не-

гативное или неодобрительное отношение приводит к снижению мотивации, потере веры в себя. Часто повторяющиеся негативные оценки не только отбивают охоту человека к интенсивным занятиям, но и окончательно подрывают веру в себя и свои возможности. Следствие такого отношения – снижение эффективности деятельности и результатов, которое приводит к дальнейшему снижению самооценки. Соответственно, довольно быстро развивается «выученная беспомощность» – форма неадекватного восприятия, когда человек уверен, что результат и успех в целом не зависят от того, что он делает. Сопровождается она, как правило, негативными переживаниями собственного бессилия и беспомощности и отказом продолжить попытки достичь цели. Особый вред наносит сравнение низких успехов ученика с более высокими результатами других учеников, отношение к ученику как к аутсайдеру, отстающему. Формируют такую беспомощность такие высказывания, как:

- «ты никогда не достигнешь лучших результатов»;
- «такой лентяй, как ты, никогда не достигнет даже посредственных результатов»;
- «ты никогда не будешь иметь лучших оценок»;
- «с твоими способностями никогда не достичь даже среднего уровня»;
- «тебе этого никогда не понять» и т.п.

Даже если учитель прямо не говорит о своем отношении к ребенку, оно может проявляться в стиле общения, невербальных проявлениях (в мимике, жестах, интонации и др.).

Формирование выученной беспомощности говорит о проявлении внешней отрицательной мотивации. Избегая неудач, ученики становятся неуверенными в себе, боятся критики, работы, где возможна неудача, проявляют отрицательные эмоции. При этом они отказываются от выполнения заданий, поскольку заранее уверены, что «все равно не получится». Гораздо легче работать, когда обучающиеся ощущают, что в них верят, это вдохновляет их, и они склонны работать активнее и настойчивее. Настроят на достижение цели высказывания типа: «Я уверен, что ты выполнишь это задание».

Ориентируя ребенка на успех, учитель может способствовать проявлению положительных эмоций, в случае неудач, ошибок учитель учит их принимать, осмысливать и делать плацдармом для последующих побед. Предлагая школьникам задания, педагогу следует выбирать такие, при выполнении которых ученики чаще достигали бы успеха, чем терпели неудачу. Учителю важно уметь формировать у обучающихся привычки и

мысли, ведущие к успеху. Такой подход выражается в использовании позитивных утверждений, в отказе от использования слов с частицей «не» или с любой другой формой отрицания. Например, «хороший результат» или «достойный результат», «дружный класс» вместо фраз «неплохой результат», «неконфликтный класс». При постановке цели педагог акцентирует внимание ученика на том, чего надо достичь, а не на том, чего надо избегать («дайте творческий ответ» вместо «не давайте банальных, шаблонных ответов»), учит учеников ставить позитивные цели.

Для достижения требуемого результата учебной (воспитательной) деятельности обучающемуся (воспитаннику) необходима поддержка: дозирование заданий, пример из опыта самого обучающегося, похвала и т.д. Главное, чтобы атмосфера деятельности способствовала формированию и закреплению у обучающегося веры в свои силы, в возможность достижения даже субъективно сложного результата. На практике это может заключаться в использовании принципа «маленькой и быстрой победы». Успех, пришедший в начале выполнения какого-либо дела, несет в себе мотивационный заряд. Стремление педагога показать ученику, что он уже имеет определенные достижения, пусть и небольшие, является свидетельством его компетентности в данной области.

II. В экспертном листе учителя показатель **«Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся (воспитанников)»** оценивается по таким показателям, как:

- педагог выстраивает деятельность на уроке с учетом уровня развития учебной мотивации;
- владеет большим спектром материала и заданий, способных вызвать интерес обучающихся к различным темам преподаваемого предмета;
- использует знания об интересах и потребностях обучающихся в педагогической деятельности;
- умеет создать доброжелательную атмосферу на уроке;
- обучающиеся удовлетворены образовательной деятельностью, выстраиваемой учителем: содержанием, методами, результатами и др.

Компетентный педагог осознает, что ученик может быть совсем не настроен на то, чтобы делать все, что скажет педагог. Поэтому вместо априорного порицания такого ребенка педагог будет нацелен на выявление его мотивационного ресурса, того, что ученику по-настоящему интересно и что может его увлечь в постановке и достижении образовательных задач. Такой педагог в своей деятельности обеспечивает коррекцию негативных мотивов и стабилизацию позитивных познавательных и социально значимых мотивов, он не сравнивает ученика с другими обуча-

ющимися, а оценивает его личную динамику, сколько он приложил усилий, чтобы достичь определенного результата.

Педагог умеет выявлять ведущие мотивы конкретного ученика и организовать образовательный процесс так, чтобы подкреплять те мотивы, которые соответствуют формированию позитивной мотивации. Важно, чтобы педагог умел соотнести предлагаемый материал с личным опытом ученика. Если получаемая на занятиях информация опирается на имеющийся у ребенка опыт и в то же время содержит новые, лично осмысленные и обогащающие знания, то она сама становится мотивирующим потенциалом. В целом это создает активную установку на позитивное принятие учебной деятельности.

Актуализируя внутреннюю мотивацию, педагог дает возможность ученикам самостоятельно формулировать личные цели, связанные с усвоением материала; ставит творческие задачи, требующие применения полученных знаний; формулирует проблемные задания, которые могут быть решены только тогда, когда ребенок освоил определенные знания и умения; использует задания и методы работы, соответствующие потенциалу обучающихся; дает возможность обучающимся осуществлять самоконтроль и самооценку при проведении занятия.

В арсенале учителя должны быть различные дидактические приемы, активные методы обучения, направленные на формирование мотивации учебной деятельности.

В целом на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности влияют [3, с. 262]:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка результатов учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя.

#### *1. Содержание учебного материала.*

Для развития интереса к предмету и любознательности следует использовать:

- все возможности учебного материала: новые необычные факты, ваш или еще чей-то оригинальный взгляд на события, яркие наглядные пособия, изготовление самоделок и т.д.;
- загадки, головоломки и игры, демонстрирующие понятия, которым обучает педагог;
- активные методы обучения;
- музыкальное сопровождение, яркие плакаты, относящиеся к изучаемому материалу;

- новое оформление классного помещения и парты (обстановка, которая давно не менялась, порождает скуку, пассивность).

2. *Организация учебной деятельности* осуществляется по трем основным этапам: мотивационный, операционально-познавательный, рефлексивно-оценочный. Педагогу важно поддерживать мотивацию обучающихся на всех этапах. Так, например, на мотивационном этапе целесообразно:

- создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы с помощью следующих приемов: постановка перед обучающимися задачи, которую можно решить, лишь изучив данную тему; рассказ учителя о теоретической и практической значимости предлагаемой темы; рассказ о том, как решалась эта проблема в истории науки;
- формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации, которая является для обучающихся целью их деятельности на данном уроке;
- рассмотрение вопросов самоконтроля и самооценки возможностей по изучению данной темы.

На операционально-познавательном этапе создание и поддержание мотивации к учебной деятельности зависит:

- от понимания обучающимися необходимости данной информации;
- осознания ими связи между частными учебными задачами и основной;
- понимания предложенного учебного материала;
- положительных эмоций, возникающих от процесса деятельности («понравилось») и достигнутого результата.

Активные (интерактивные) методы обучения: проблемное обучение (изучение через открытие), метод проектов, дискуссия и другие – будут уместны для решения мотивационных задач.

Если учитель уделяет этому этапу мало внимания и всё сводит к выставлению оценок, то может произойти сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с процесса познания и результата на отметку. Это приводит к угасанию мотива познавательной деятельности. Важно, чтобы в оценке:

- участвовали сами обучающиеся, а не только учитель;
- давался качественный, а не только количественный анализ учебной деятельности учеников;
- подчеркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала;

- выявлялись причины имеющихся недостатков а не только констатировалось их наличие.

3. *Коллективная (групповая) форма деятельности.* Целесообразно чередование разных форм организации учебной деятельности. Во многих случаях групповая форма учебной деятельности создаёт лучшую мотивацию, чем индивидуальная.

4. *Оценка результатов учебной деятельности.*

Внешние подкрепления, поощрения или порицания нужны для формирования ученика об успешности его деятельности, об уровне его компетентности, а не для контроля. Они служат основанием для того, чтобы оценить, достигнут ли желаемый результат, а не являются побудительными силами деятельности.

5. *Стиль деятельности учителя:*

- авторитарный стиль формирует «внешнюю» мотивацию учения, мотив «избегания неудачи», задерживает формирование «внутренней» мотивации;
- демократический стиль педагога, наоборот, стимулирует внутреннюю мотивацию;
- попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех».

В последнее время психологи выделяют следующие полярные стили: контролирующий и стиль, ориентированный на автономность детей. Учитель, для которого характерен контролирующий стиль, отслеживает каждый шаг ученика в процессе учебной деятельности, что лишает ученика самостоятельности и провоцирует ослабление внутреннего интереса к учебе со всеми вытекающими последствиями [16, с. 103]. У такого учителя ученики после полутора месяцев учебы теряли интерес к ней, боялись браться за сложные задачи, переставали верить в свои силы, начинали бояться неудач.

Учитель, ориентированный на поддержание автономности (самостоятельности) у детей, способствует усилению их внутренней мотивации: предпочтение трудных заданий, а не легких, любознательность, а не желание угодить учителю – и общей уверенности в себе [16, с. 104]. Своим поведением, оценками, репликами и комментариями учитель создает такую атмосферу в классе, которая воспринимается учениками как поощряющая самостоятельность.

Следует отметить, что часть перечисленных выше факторов вряд ли может вызвать устойчивый познавательный интерес, актуализировать внутреннюю мотивацию. Так, например, использование ярких плакатов



скорее вызывает ситуационный познавательный интерес, что актуализирует внешнюю мотивацию. Вместе с тем данные факторы вносят свой вклад в формирование позитивной учебной мотивации.

III. Третий показатель рассматриваемой компетентности – «**Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся (воспитанников)**» – оценивается по следующим показателям:

- педагог умеет активизировать творческие возможности обучающихся;
- демонстрирует практическое применение изучаемого материала;
- поощряет любознательность обучающихся, выход за рамки требований программы при подготовке школьных заданий;
- дает возможность обучающимся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности;
- создает условия для вовлечения обучающихся в дополнительные формы познания по предмету: олимпиады, конкурсы, проекты.

Мотивирующих усилий педагога не всегда достаточно, чтобы ученик достигал возможных для его потенциала результатов. Существуют ситуации выполнения домашних заданий, самостоятельной работы, которые будут успешно выполняться только при наличии внутренних установок на реализацию учебной (воспитательной) деятельности. При наличии таких установок обучающиеся хотят этим заниматься, понимают значимость данной работы, у них в основном получается, они стремятся к этому, испытывают удовлетворение от самого процесса и (или) получаемых результатов. Вместе с тем ученик может, например, выполнять домашнюю самостоятельную работу, чтобы избежать наказания: плохой отметки, наказания родителей в виде запрета заниматься интересным для него делом (игры на компьютере и др.). В этих случаях задействована внешняя отрицательная мотивация, а положительный результат, если и случится, то будет ситуативным, временным и вряд ли позволит школьнику улучшить свое отношение к учебе.

Внешняя положительная мотивация, безусловно, предпочтительнее отрицательной. Обучающиеся могут выполнять учебную работу под влиянием внешних положительных мотивов, например, чтобы получить отметку «пять», одобрение учителя, разрешение родителей пойти на дискотеку и т.д.

С целью актуализации внутренней мотивации, самомотивирования учеников учителю важно проявлять уважительное отношение к ребенку, подчеркивать его самоценность, поощрять интеллектуальную любознательность и готовность к исследовательскому риску, а также формировать у ученика положительное отношение к окружающему миру, при-

вычки опираться на собственные силы, готовность нести ответственность за свои поступки; развивать навыки общения в различных условиях и с разными людьми. Совокупность этих приемов, примененная к конкретному ученику, формирует у него ощущение личностной значимости и собственного позитивного социального статуса.

Создавая условия для самомотивирования, учитель поощряет самостоятельность, дает время обучающимся на поиск ответа, а не формулирует вопрос и ответ сразу же. Подчеркивает возможную вариативность ответа. Учитель формирует у обучающихся привычку в случае нестандартного ответа обязательно обосновать его. Позволяет обучающимся задуматься, задавать дополнительные вопросы, уточнять детали. Предоставляет возможность проявить себя, свои идеи в нестандартной творческой форме (возможность фантазировать, вообразить что-либо). Такие условия могут проявиться, например, при самостоятельной работе обучающихся в малых группах, когда дети работают в группе с рабочими листами, которые содержат алгоритм индивидуальной и совместной деятельности.

Помогая ученикам осознать свою ответственность за успехи и промахи, учитель предлагает ученику обсудить сделанную ошибку или работу, выполненную на недостаточно хорошем уровне. Отсутствие оскорблений, негативных высказываний в адрес ребенка, подростка, поддерживающие высказывания могут способствовать появлению доверия к учителю, желания выполнить предлагаемую работу. Если по каким-то причинам сам учитель совершает ошибку, то обсуждение ее с классом добавит доверия детей к педагогу. Здоровый юмор (а не ирония и сарказм) в сложных ситуациях порой дают возможность найти оригинальный выход.

В целях формирования у учеников самомотивирования учитель помогает им увидеть связь между усилиями и результатом труда: после выполнения задания просит учеников рассказать, что было особенно трудным и как они с этим справились, старается избегать поспешных выводов о причинах успехов и неудач детей. Ориентируя ученика на самооценку деятельности, учитель интересуется, удовлетворен ли ребенок полученным результатом.

Итак, учитель, ознакомившись с представленной выше информацией, может вновь провести самодиагностику с помощью методики незаконченных предложений и определить, на какие мотивы учеников (внутренние, внешние положительные, внешние отрицательные) он опирается в своей профессиональной деятельности, какие проблемные зоны существуют, продумать варианты их ликвидации.

Для того чтобы в ходе аттестации показать наличие компетентности в области мотивации учебной деятельности, учитель может в ходе самоанализа урока, во время собеседования обозначить используемые методы, приемы, актуализирующие позитивную мотивацию на разных этапах урока (перечислить и привести примеры). А также подготовить следующие материалы:

- результаты проводимых в школе опросов и диагностики обучающихся, показывающие интерес учащихся к предмету, их удовлетворенность учебной деятельностью по предмету;
- результаты проводимых в школе опросов родителей, показывающих интерес детей к предмету, удовлетворенность родителей учебной деятельностью детей по предмету;
- количественный и качественный анализ участия школьников в различных видах внеурочной деятельности по предмету (количество обучающихся, участвовавших в олимпиадах, конкурсах, викторинах и иных интеллектуально-образовательных мероприятиях по изучаемому предмету и их положительные результаты);
- примеры записей в дневниках школьника, подтверждающие успехи обучающихся, примеры эффективной обратной связи с учениками и родителями;
- перечень используемых дидактических приемов и методов формирования мотивации учебной деятельности: варианты заданий для обучающихся с разным уровнем подготовки; методы изучения интересов и потребностей детей; приемы, повышающие заинтересованность обучающихся и т.д.;
- рабочие программы и материалы к урокам, содержащие информацию, которая показывает, что ученикам дана возможность применить полученные знания на практике.

Приведем некоторые из возможных вариантов ответов (ВМ – внутренняя мотивация, ВПМ – внешняя положительная мотивация, ВОМ – внешняя отрицательная мотивация):

**1. Я стараюсь вызвать и поддерживать интерес у обучающихся к своему предмету. Для этого использую:**

- все возможности учебного материала: новые необычные факты, оригинальный взгляд на события (учителя, ученых, родителей и т.д.), яркие наглядные пособия, изготовление самоделок и т.д. (ВПМ);
- практические задачи, позволяющие решать жизненные проблемы обучающихся. Задания связываются с практическими потребностями (практической пользой) ученика. Например, по математике: найти площадь класса, средний возраст членов семьи и т.д. (ВМ);

- загадки, головоломки и игры, нацеленные на освоение изучаемого понятия (ВМ, ВПМ);
- интерактивные методы обучения (круглый стол, дискуссии, дебаты), мозговой штурм, деловые и ролевые игры, case-study (анализ конкретных ситуаций), мастер-классы (ВМ);
- музыкальное сопровождение, плакаты по теме изучаемого материала (ВПМ);
- новое оформление классного помещения и парты (обстановка, которая давно не менялась, порождает скуку, пассивность) и т.д. (ВПМ).

**2. Я выделяю и поощряю даже самые маленькие успехи у каждого своего ученика с помощью:**

- выделения того, что удалось обучающемуся, какие позитивные изменения произошли (ВМ, ВПМ);
- формулировки позитивных утверждений, без использования слов с частицей «не» или с любой другой формой отрицания (ВПМ);
- переформулировки ошибки в позитивные цели (ВПМ);
- использования позитивных невербальных жестов, соответствующей мимики, демонстрирующих понимание и поддержку (ВПМ);
- даю своевременную позитивную обратную связь (ВМ, ВПМ).

**3. Отмечая успех обучающегося при одноклассниках, я:**

- специально обращаю внимание обучающихся на его достижения – (ВПМ);
- помогаю организовать творческие выставки, выступления (ВПМ);
- говорю ему: «молодец», «умница», «здорово» и т.д. (ВПМ);
- предлагаю ему самому обозначить то, что ему удалось (ВМ);
- соотношу успех с его личными усилиями и возможностями (ВМ);
- соотношу успех с удачей, достаточным временем, легкостью заданий (ВПМ);
- спрашиваю у него, удовлетворен ли он результатом (ВМ).

**4. Довожу до сведения родителей (и других взрослых) успех обучающихся следующими способами:**

- делаю запись в дневнике (ВПМ);
- делаю запись в тетради, оценочном листе (ВПМ);
- подготавливаю материалы об успехах на родительские собрания (ВПМ);
- организую совместные мероприятия (ВПМ).

**5. Я предлагаю обучающимся задание (задачу) таким образом, чтобы каждый смог с ним справиться и почувствовать свое «я могу, у меня получилось», для этого:**

- при затруднении разбиваю материал на части (ВМ);
- предлагаю сделать выбор (заданий, сложности заданий, способов решения, способов достижения цели и т.д.) (ВМ);
- предлагаю алгоритм выполнения работы (ВПМ, ВОМ).

**6. В своей педагогической деятельности я учитываю интересы и потребности обучающихся благодаря:**

- выявлению того, что ученику по-настоящему интересно и что может его заинтересовать в постановке и достижении образовательных задач (ВМ);
- использованию различных дидактических приемов, активных методов обучения, направленных на формирование мотивации учебной деятельности (ВМ, ВПМ);
- организации учебной деятельности обучающихся в ходе урока, соотношения предлагаемого материала и личного опыта учеников (ВМ);
- предоставления возможности ученикам самостоятельно формулировать личные цели, связанные с усвоением материала (ВМ);
- дополнительным заданиям, которые выбирают и выполняют обучающиеся после усвоения основного материала и выполнения основных заданий (ВМ).

**7. Создаю и поддерживаю доброжелательную атмосферу на уроке за счет:**

- использования позитивных высказываний в адрес учеников (ВМ, ВПМ);
- индивидуального (личностного) сравнения ученика с самим собой, с его прежними результатами (ВМ, ВПМ);
- использования социального сравнения (учеников друг с другом и результатов) в отдельных случаях, например спортивное соревнование и др. (ВПМ, ВОМ).

**8. Активизирую творческие возможности обучающихся благодаря:**

- формулировке проблемных заданий, которые могут быть решены только тогда, когда ребенок освоил определенные знания и умения (ВМ);
- уважительному отношению к ребенку (ВМ, ВПМ);
- подчеркиванию его самооценности (способностей, приложенных усилий) (ВМ);
- поощрению интеллектуальной любознательности и готовности к исследовательскому риску (ВМ, ВПМ);
- формированию у ученика положительного отношения к окружающему миру (ВМ, ВПМ);

- формированию привычки опираться на собственные силы, готовности нести ответственность за свои поступки (ВМ);
- развитию навыков общения в различных условиях и с разными людьми (ВМ, ВПМ).

**9. Практическое применение изучаемого материала демонстрирую с помощью:**

- примеров и наглядных материалов, доказывающих обучающимся, что изучаемая тема важна в практической жизни (ВПМ);
- раскрытия теоретической и практической значимости предлагаемой темы (ВПМ);
- задач, составленных обучающимися (ВМ) и др.

**10. Побуждаю обучающихся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности, для этого:**

- даю возможность подготовить задание со слабым обучающимся (ВМ, ВПМ);
- предлагаю придумать задания для самостоятельной работы (ВМ);
- предлагаю составить задачу по определенной теме учебного предмета (ВМ);
- поощряю самостоятельность (могут быть разные способы) (ВМ, ВПМ);
- предлагаю выбрать способы достижения цели (ВМ);
- даю обучающимся время на поиск ответа, а не формулирую вопрос и ответ сразу же (ВМ, ВПМ);
- подчеркиваю возможную вариативность ответа (ВМ);
- если ученик дает нестандартный ответ, предлагаю обязательно обосновать его (ВМ);
- предлагаю ученикам записывать в специальной тетради цели и задачи, которые они ставят перед собой на уроке (по теме), при работе над проектом, при проведении учебного исследования (ВМ, ВПМ);
- учу учеников говорить о том, как они будут работать над достижением своих целей, что им для этого понадобится и когда они предполагают закончить работу (ВМ, ВПМ).

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, Н.В. Социальные методы мотивации и стимулирования в обучении и воспитании – основа успешности младших школьников [Эл. рес.] / Н.В. Иванова // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/621477/>

2. Занюк, С. Психология мотивации / С. Занюк. – К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. – 352 с.

3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
4. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б Орлов, Л.М. Фридман. – М., 1983.
6. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984.
7. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688с.
8. Орлов, Ю.М. Потребность в достижении в учебной деятельности Потребности и мотивы учебной деятельности / Ю.М. Орлов. – М., 1976. – С. 26–46.
9. Семенова, С.В. Методы стимулирования и мотивации учебной деятельности / С.В. Семенова // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/metody-stimulirovaniya-i-motivacii-uchebnoy>
10. Скороходова, Н.Ю. Мотивация к учению: как управлять ее развитием / Н.Ю. Скороходова // Народное образование. – 2006. – № 4. – С. 193–203.
11. Скороходова, Н.Ю. Психология ведения урока / Н.Ю. Скороходова. – СПб.: Речь, 2002. – 148 с.
12. Социальная сеть работников образования [Эл. рес.]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru>
13. Старов, М.И. Мотивация учебной деятельности / М.И. Старов, И.С. Смоленцова // Школьные технологии. – 2005. – № 3. – С. 125–131.
14. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
15. Титова, Г.В. Повышение эффективности учебной деятельности обучающихся на уроках истории и обществознания при помощи технологических карт / Г.В. Титова // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/istoricheskie-nauki/library/povyshenie-effektivnosti-uchebnoi-deyatelnosti-obuchayushchikhsya-n>
16. Чирков, В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 102–111.

17. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Владос, 2002.

18. Юрченко, О.С. Методы мотивации и стимулирования деятельности учащихся на уроках математики [Эл. рес.]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/211494/>

19. Электронные ресурсы: Биология в школе, География в школе, Математика в школе, Математика в профильной школе. ФРАКТАЛ, Преподавание истории и обществознания в школе, Физика в школе, Физическая культура в школе // Школьная пресса. – Режим доступа: <http://www.schoolpress.ru/>



---

---

## § 4. КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Информация – обязательный компонент педагогической деятельности как системы. Свободное владение предметом, умение работать с содержанием материала (предметной информацией), преобразовывать и передавать его многообразными способами в различных формах в зависимости от ситуации урока являются необходимыми профессиональными качествами успешного учителя.

Владение современными способами работы с информацией является важнейшей компетентностью учителя с точки зрения как профессионального, так и образовательного стандарта. Она ориентирована на выполнение такого трудового действия, обозначенного в профессиональном стандарте педагога, как осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования.

Учитель должен хорошо ориентироваться в содержании преподаваемого предмета, осознанно выбирать программы и УМК для организации образовательного процесса, создавать организационные и методические условия, обеспечивающие усвоение изучаемого материала каждым школьником с учетом его индивидуальных особенностей. Работа с информацией в различных формах становится основой для организации учебной и внеурочной деятельности школьников, основой для обучающей, развивающей и воспитывающей деятельности учителя.

Для того чтобы сориентироваться в содержании данной компетентности и в степени её сформированности, педагог должен ответить для себя на вопросы:

1. Хорошо ли я знаю преподаваемый предмет? Как это отражается в моей рабочей программе? Какие изменения и дополнения были внесены мною в рабочую программу по предмету? Отражены ли в моей рабочей программе межпредметные связи? На какие источники я опирался, готовя рабочую программу?

2. При подготовке к урокам использую ли я дополнительные материалы по предмету (книги для самообразования, медиапособия, современные цифровые образовательные ресурсы и др.)? Могу ли порекомендовать обучающимся дополнительные источники информации по теме, охарактеризовать материал, который там представлен?
3. Есть ли у меня банк учебных заданий, ориентированных на индивидуальные особенности обучающихся?
4. В процессе формирования новых знаний обращаю ли я внимание на то, как связан новый материал с пройденными темами? Опираюсь ли я на жизненный опыт обучающихся, на знания, полученные ими ранее при изучении других предметов?
5. Владею ли я разнообразными методами преподавания? Использую ли на уроках современные информационно-коммуникативные технологии? Соответствуют ли применяемые методы и технологии обучения целям и задачам урока, содержанию изучаемой темы?
6. Могу ли я продумать разные методы формирования новых знаний с учетом индивидуальных особенностей школьников? Могу ли скорректировать методы работы с содержанием учебного предмета в зависимости от целей и задач урока, особенностями обучающихся?
7. Хорошо ли я ориентируюсь в социальной ситуации класса? Учитываю ли взаимоотношения обучающихся при организации работы на уроке?
8. Каких результатов по моему предмету добиваются школьники? Систематически ли я анализирую уровень усвоения учебного материала и развития обучающихся на основе устных и письменных ответов, достигнутых результатов и других диагностических показателей?

Приведенный выше круг вопросов выявляет наиболее важные аспекты проявления компетентности в информационной основе обеспечения деятельности. Если на большинство вопросов вы ответили утвердительно и можете привести конкретные примеры, то можно сделать вывод о достаточной сформированности данной компетентности, а также о готовности к прохождению аттестации. В случае преобладания отрицательных ответов (или отсутствия конкретных примеров в материалах из опыта работы) в процессе подготовки к аттестации (при плановом повышении квалификации, а также самообразовании, в учебно-методической работе) необходимо обратить особое внимание на те аспекты, которые вызывают затруднения и не подтверждены документально.

Важно учесть следующие показатели сформированности компетентности в области обеспечения информационной основы деятельности:

### **1. Компетентность в методах преподавания.**

Данная компетентность проявляется в следующих особенностях деятельности педагога:

- он своевременно вносит коррективы в методы преподавания в зависимости от сложившейся ситуации;
- применяемые методы соответствуют целям и задачам обучения, содержанию изучаемой темы;
- применяемые методы соответствуют имеющимся условиям и времени, отведенному на изучение темы;
- владеет современными методами преподавания;
- обоснованно использует на уроках современные информационно-коммуникативные технологии.

### **2. Компетентность в предмете преподавания.**

Данная компетентность проявляется в следующих особенностях деятельности педагога:

- учитель хорошо знает преподаваемый предмет;
- рабочая программа по предмету построена с учетом межпредметных связей;
- при подготовке к урокам педагог использует дополнительные материалы по предмету (книги для самообразования, медиа-пособия, современные цифровые образовательные ресурсы и др.);
- в процессе формирования новых знаний опирается на знания обучающихся, полученные ими ранее при изучении других предметов;
- добивается высоких результатов по преподаваемому предмету.

### **3. Компетентность в субъективных условиях педагогической деятельности, знание учеников и учебных коллективов.**

Данная компетентность проявляется в следующих особенностях деятельности педагога:

- ориентируется в социальной ситуации класса, знает и учитывает взаимоотношения обучающихся;
- хорошо знает Конвенцию о правах ребенка и действует в соответствии с этим документом;
- систематически анализирует уровень усвоения учебного материала и развития обучающихся на основе устных и письменных ответов, достигнутых результатов и других диагностических показателей;
- имеет «банк» учебных заданий, ориентированных на обучающихся с различными индивидуальными особенностями.

Данные показатели должны быть раскрыты через комплекс материалов, представляемых экспертам: рабочие программы и материалы к уро-

кам; конспекты уроков и/или внеурочных занятий, мероприятий (желательно, чтобы их количество было оптимальным и достаточным – 3–5 разработок); подготовленные учителем дидактические и контрольно-измерительные материалы; данные об успеваемости обучающихся; проверенные школьные тетради; характеристики школьников. Как правило, данные материалы оформляются в виде тематических папок и портфолио учителя.

Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности проявляется и в ходе практической части процедуры аттестации – при проведении урока и последующем анализе учебного занятия. Представленная информация может уточняться экспертами в процессе беседы с администрацией школы и аттестующимся педагогом.

Рассмотрим более подробно, на какие конкретные аспекты учителю необходимо обратить внимание при отборе материалов, представляемых экспертам в письменном виде (см. табл. 3).

Таблица 3

Материал	Предмет экспертизы по компетентности в области обеспечения информационной основы деятельности	Рекомендации по подготовке к аттестации
1	2	3
Рабочие программы	1. Обоснованность выбора программы с точки зрения содержания предмета и особенностей ОО, класса	В пояснительной записке к программе необходимо обосновать выбор программы
	2. Предметная обоснованность и логичность изменений (дополнений), вносимых учителем в содержание программы	В пояснительной записке необходимо указать объем изменений и принципы, которыми руководствуется учитель при внесении дополнений (изменений). В тексте программы данные дополнения желательно выделить шрифтом
	3. Отражение в программе межпредметных связей	Отражается в пояснительной записке, содержании и тематическом планировании. Для учителей, реализующих ФГОС, необходимо отразить реализацию междисциплинарной программы «Работа с текстом. Работа с информацией»

1	2	3
	4. Наличие списка литературы к программе	Список необходимо оформить в соответствии со стандартными требованиями, желательно выделить в списке источники, которые привлекались учителем для внесения изменений и дополнений к программе
Конспекты уроков (внеурочных занятий, воспитательных мероприятий)	1. Содержание урока (внеурочных занятий, воспитательных мероприятий), методы преподавания отобраны в соответствии с целями и задачами	В качестве материала достаточно выбрать (подготовить) 3–5 конспектов, которые позволяют сделать вывод о наличии рассматриваемой компетентности в соответствии с предметом экспертизы.
	2. В конспектах отражены разнообразные методы преподавания	Конспекты могут быть представлены как по одной теме (учебному предмету), так и по разным. Важно, чтобы материалы отражали различные аспекты деятельности учителя в соответствии с указанными показателями.
	3. Конспекты отражают использование учителем дополнительных источников информации, ЦОР	Дополнительные источники информации, цифровые образовательные ресурсы, использованные учителем и/или рекомендованные обучающимся, желательно указать в конце конспекта.
	4. Конспекты отражают реализацию межпредметных связей при изучении материала	Подготовленные в электронной форме материалы желательно подготовить на соответствующем носителе информации, с которым удобно работать в ходе экспертизы.
	5. Конспекты отражают использование современных образовательных технологий, в том числе интерактивного обучения	Ориентируясь на данные показатели, учитель разрабатывает конспект урока, который будет проведен в ходе экспертизы, при необходимости корректирует его.
	6. Конспекты отражают использование ИКТ, современного цифрового оборудования	Подготовленные педагогом конспекты приобретают особое значение, если аттестационная процедура проходит по упрощенной схеме, так как стано-
	7. Конспекты отражают применение заданий, ориентированных на обучение детей с различными индивидуальными особенностями	

1		2	3
		8. Конспекты отражают контрольно-оценочную деятельность ученика и учителя на уроке	вятся одним из основных источников информации для экспертов
Материалы к урокам (внеурочным занятиям)	Банк учебных заданий	1. Ориентированность заданий на работу с обучающимися с учетом их индивидуальных особенностей	При подготовке данного материала необходимо указать, для какой группы обучающихся подготовлены конкретные задания, кратко охарактеризовать методику их использования в ходе урока
		2. Творческий подход учителя к формированию «банка» заданий	В «банке» заданий желательно выделить часть, взятую из различных печатных (электронных) источников информации и самостоятельно разработанную учителем
	Цифровые образовательные ресурсы	1. Знание и систематическое использование в образовательном процессе цифровых образовательных ресурсов (ЦОР)	ЦОР – это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса. Желательно обосновывать использование конкретных ЦОР, исходя из целесообразности их применения на уроке и при построении индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Используемые ЦОР необходимо оформить отдельным списком с указанием учебной темы (перечня тем), где ЦОР используется. Данный материал может входить в состав рабочей программы учителя.

1	2	3
		Желательно, чтобы один из представленных для экспертизы конспектов отражал использование указанного ЦОР
Презентации (по желанию)	1. Презентация отражает содержание урока, соответствует логике изложения материала	Презентации целесообразно показать те, которые относятся к представленным для экспертизы конспектам уроков
Дидактические материалы (по желанию)	1. Дидактические материалы отражают содержание учебного материала в соответствии с принципами научности, наглядности, целесообразности использования в учебном процессе	Если в образовательном процессе систематически используются разнообразные дидактические материалы (таблицы, схемы, модели, карты, репродукции, наглядность и др.), вы можете представить их в процессе аттестации. Важно показать целесообразность их использования в образовательном процессе, методику использования при организации работы с информацией. Желательно, чтобы один из представленных для экспертизы конспектов отражал использование дидактических материалов
	2. Творческий подход учителя к созданию дидактических материалов	В «банке» дидактических материалов желательно выделить часть, взятую из различных печатных (электронных) источников информации и самостоятельно разработанную учителем
Дополнительные источники информации	1. Знание и систематическое использование в образовательном процессе дополнительных источников информации	Используемые дополнительные источники информации целесообразно оформить отдельным списком с указанием учебной темы, где они используются. Данный материал должен входить в состав рабочей программы учителя
Контрольно-измерительные материалы	1. Систематическое использование контрольно-измерительных материалов	Важно показать систему использования контрольно-измерительных материалов в процессе обучения (на примере учебного курса, темы)

1	2	3
	2. Используемые контрольно-измерительные материалы дают более полную информацию о достижениях обучающихся (личностные, метапредметные и предметные результаты)	При выборе контрольно-измерительных материалов важно показать их как систему, которая позволяет получить более полную информацию об образовательных достижениях школьников: не только результаты по предмету, но и результаты личностного развития, сформированные УУД
Школьные тетради	1. Систематичность и качество проверки тетрадей	При проверке тетрадей учитель получает информацию об усвоении материала конкретным школьником и индивидуальных затруднениях, которые возникают по ходу учебной деятельности. Желательно, чтобы при проверке тетрадей учитель не только выявлял допущенные ошибки, но и давал индивидуальные рекомендации, направленные на совершенствование ЗУН, УУД, применял гибкие критерии для оценки работ слабоуспевающих обучающихся
	2. Наличие в тетрадях работы над ошибками	
	3. Гибкость критериев оценки для слабоуспевающих обучающихся	
Данные об успеваемости учащихся	1. Успеваемость по предмету	Успеваемость и качество знаний рассчитываются по стандартным методикам и показываются в динамике за межэкзаменационный период в соответствии с методическими рекомендациями*. Особые достижения обучающихся (конкурсы, олимпиады, проекты) подтверждаются документально. Имеет смысл представить 1–2 наиболее показательных портфолио обучающихся
	2. Качество знаний по предмету	
	3. Особые достижения обучающихся по предмету	
Характеристики обучающихся	1. Характеристики основаны на знании индивидуальных особенностей обучающихся	Для оценки по этому показателю необходимо включить в материалы 1–2 характеристики обучающихся



1	2	3
Информация о социальной ситуации класса	1. Социальная ситуация класса учитывается при организации парной и групповой работы на уроках с учетом подготовленных характеристик обучающихся	В материалах, представляемых экспертам, целесообразно отразить работу, которая ведется по формированию классного коллектива. Если для работы на уроках сформированы группы постоянного (переменного) состава, необходимо отразить, как они работают и на основе каких принципов они были сформированы
	2. Ведется работа по формированию классного коллектива	

\* Методические рекомендации к критериям и показателям для установления соответствия уровня квалификации педагогических работников образовательных организаций по должности «учитель» в межаттестационный период (Письмо Департамента образования Вологодской области от 14.10.2013 № 20-6279/13 «О методических рекомендациях»).

При проведении урока важно показать компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности как части системы работы: использовать разнообразные методы обучения, в том числе интерактивные, в соответствии с целями и задачами урока, содержанием материала, имеющимися условиями, временем на изучение материала; в зависимости от сложившейся на уроке ситуации вносить коррективы в методы работы на уроке, анализировать уровень усвоения учебного материала и развития обучающихся на основе устных и письменных ответов, использования контрольно-измерительных материалов.

В процессе самоанализа урока важно показать замысел урока: цель, задачи, отбор содержания в соответствии с целями и задачами, выбор методов, обеспечивающих усвоение содержания, учет индивидуальных особенностей детей в работе над содержанием, возможность использования дополнительных источников информации (ЦОР, дидактических материалов), использование контрольно-измерительных материалов для выявления уровня усвоения материала. Имеет смысл особо остановиться на тех этапах урока, которые не вполне удалось реализовать или которые были реализованы с учетом корректив по ходу учебного занятия, оценить эффективность принятых решений на основе анализа информации, полученной из ответов детей, контрольно-измерительных материалов.

Для раскрытия данной компетентности большое значение имеет умение учителя ориентироваться в дополнительных источниках информации

по теме урока (предмету) и, при запросе обучающегося, дать рекомендацию по нахождению дополнительной информации и работе с ней. Работа с дополнительной информацией может быть организована на уроке для отдельных обучающихся (групп) и для домашнего задания с учетом индивидуальных образовательных запросов школьников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апатова, Н.В. Информационные технологии в школьном образовании / Н.В. Апатова. – М.: РАО, 1994.
2. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности / А.Б. Воронцов. – М., 2002.
3. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М., 1985.
4. Даутова, О.Б. Современные педагогические технологии в профильном обучении / О.Б. Даутова, О.Н. Крылова. – СПб.: КАРО, 2006.
5. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
6. Загвоздкин, В.К. Портфель индивидуальных учебных достижений: нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки / В.К. Загвоздкин // Педагогическая диагностика. – 2005. – № 1.
7. Интегрированные проверочные работы // Практика образования. – 2008. – № 1.
8. Квитова, Л.Ф. Как проверить качество сформированности умений. (Опыт проведения компетентностных работ в 4 классе) / Л.Ф. Квитова // Начальная школа плюс: до и после. – 2008. – № 4.
9. Кокарева, З.А. Оценочная деятельность в начальной школе / З.А. Кокарева : учеб.-метод. пособие. – Вологда: ВИРО, 2007.
10. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981.
11. Листы оценки индивидуальных достижений обучающихся начальной школы : сб. метод. материалов. – Вологда: ЦПК, 2012.
12. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать с учащимися новое знание / Е.Л. Мельникова. – М., 2004.
13. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М., 1999.
14. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.
15. Чернявская, А.П. Образовательные технологии / А.П. Чернявская. – Ярославль, 2005.

16. Единое окно доступа к образовательным ресурсам. – Режим доступа <http://window.edu.ru/>

17. Федеральное хранилище «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов». – Режим доступа <http://www.informika.ru/projects/infotech/school-collection/>

18. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах. – Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/news/konkurs/5692>

---

---

## § 5. КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЛАСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ, МЕТОДИЧЕСКИХ, ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ И ПРИНЯТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Умение решать педагогические проблемы является основой профессиональной деятельности учителя. Данная компетентность необходима для выполнения трудовых функций, обозначенных в профессиональном стандарте педагога: разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы, систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению. Владение данной компетентностью свидетельствует об умении учителя разработать и реализовать программу деятельности, учитывая требования федерального государственного образовательного стандарта в соответствии с разными уровнями обучения (далее – ФГОС), и принимать решения в различных педагогических ситуациях.

Обоснованный выбор учебников и учебных комплектов, разработка собственных дидактических и методических материалов являются составной частью педагогической деятельности. Ключевой результат профессиональной деятельности учителя во многом определяется тем, насколько компетентно он реализует образовательную программу, проявляя свою индивидуальность.

Для того чтобы сориентироваться в степени сформированности компетентности в области разработки программы, методических, дидактических материалов и принятия педагогических решений, учитель должен ответить для себя на ряд вопросов:

1. Хорошо ли я знаю основные нормативные документы, отражающие требования к содержанию и результатам учебной деятельности по предмету, учебники и учебно-методические комплекты по преподаваемому предмету?
2. Могу ли я провести сравнительный анализ учебных программ, учебно-методических комплексов (УМК), методических и дидактических материалов по преподаваемому предмету, выявить их достоинства и недостатки?

3. Знаю ли я требования к рабочей программе по предмету?
4. Могу ли я работать в составе групп, разрабатывающих и реализующих образовательные проекты, программы, методические и дидактические материалы?
5. Способен ли я оценить эффективность реализуемой рабочей программы, новых методических и дидактических материалов?
6. Могу ли я обосновывать принимаемые педагогические решения, учитывать мнение участников образовательных отношений при их принятии?

Содержание данной компетентности раскрывается через три ключевых показателя: умение выбрать и реализовать типовые образовательные программы, умение разработать собственные программные, методические и дидактические материалы, умение принимать решения в педагогических ситуациях. Учителю важно знать ключевые составляющие каждого из показателей.

**1. Умение выбрать и реализовать образовательную программу, УМК** заключается в том, что педагог хорошо знает образовательные программы, учебники, учебно-методические комплекты, соответствующие ФГОС и использует те из них, которые позволяют достичь поставленных образовательных целей.

Компетентный педагог выбирает программы, учебники и учебно-методические комплекты обоснованно, может сравнивать программы, учебники и учебно-методические комплекты между собой, видит их сильные стороны и ограничения.

Данная компетентность проявляется в следующих особенностях деятельности педагога:

- он знает основные нормативные документы, отражающие требования к содержанию и результатам учебной деятельности по предмету, учебники и учебно-методические комплекты по преподаваемому предмету, допущенные или рекомендованные Минобрнауки РФ;
- может провести сравнительный анализ учебных программ, УМК, методических и дидактических материалов по преподаваемому предмету, выявить их достоинства и недостатки;
- обоснованно выбирает учебники и учебно-методические комплекты по преподаваемому предмету.

Разработка образовательной программы относится к компетенции образовательной организации и предполагает ее сопоставление с требованиями ФГОС и примерной образовательной программой (ст. 28 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в

Российской Федерации»). Примерная образовательная программа определяет базовые знания, умения, навыки и отражает систему ведущих концептуальных подходов к преподаванию предмета, мировоззренческих идей, общие рекомендации методического характера.

В процессе выбора УМК учитель должен использовать следующие нормативные документы: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2012 года № 1067 «Об утверждении федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию, на 2013/2014 учебный год», Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 июля 2013 г. № 544 «О внесении изменения в федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях, на 2013/2014 учебный год, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1067».

Учитель реализует образовательные программы, УМК на основе учебного плана, состоящего из обязательной части, определяющей состав учебных предметов обязательных учебных областей и время, отводимое на изучение предметов по классам, части, формируемой участниками образовательных отношений, определяющей содержание образования, ориентируясь на интересы и потребности обучающихся, их родителей, образовательной организации.

Рассмотрим более подробно принципы выбора УМК, которые должен знать педагог:

1. Соответствует ФГОС (см. Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации).
2. Отражает специфику региональной системы образования.
3. Обеспечивает реализацию интересов и потребностей обучающихся, их родителей, образовательной организации.

В процессе анализа УМК рекомендуем учителю обратить внимание на воплощение в предметном содержании, дидактическом обеспечении и методическом сопровождении УМК ключевых идей, соответствующих ФГОС:

- 1) *воспитание гражданина* – обеспечивает реализацию идеологической основы ФГОС – Концепции духовно-нравственного развития и вос-

питания личности гражданина России, в которой сформулирован современный национальный воспитательный идеал. Это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укреплённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации;

- 2) *формирование ценностных ориентиров* – предусматривает отбор учебного содержания и видов деятельности обучающихся, направленный на формирование в процессе обучения и воспитания системы ценностей личности. В основе формируемой системы ценностей лежат базовые национальные ценности, представленные в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Эти ценности конкретизируются в соответствии с особенностями содержания, развивающим и воспитательным потенциалом каждого учебного предмета;
- 3) *обучение в деятельности* – предполагает, что достижение указанных во ФГОС примерных программах по предметам и реализуемых в УМК целевых установок обеспечивается формированием универсальных учебных действий (УУД) посредством реализации системно-деятельностного подхода. УУД выступают в качестве основы образовательного процесса. Содержание и методическое обеспечение УМК предусматривает формирование всех видов универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных;
- 4) *синтез традиций и инноваций* – означает опору на лучшие традиции отечественной школы в сочетании с проверенными практикой образовательного процесса инновационными подходами, обеспечивающими развитие образования на современном этапе жизни страны. В УМК, соответствующих федеральным государственным образовательным стандартам разного уровня обучения, последовательно применяются такие инновации, как формирование универсальных учебных действий, организация проектной деятельности, работа с различными видами информации, создание портфолио обучающихся, новые формы оценки достижений обучающихся и т.п.;
- 5) *направленность на результат* – в современном понимании означает целенаправленную и последовательную деятельность для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной общеобразовательной программы. Для этого в струк-

туру и содержание УМК заложена система заданий, направленных на включение обучающихся в деятельностное освоение учебного материала с целью овладения УУД и формирования способности самостоятельно усваивать новые знания, развивать умения и компетенции, включая ведущую образовательную компетенцию – умение учиться;

- б) *вариативность* – предполагает определенную позицию учителя, обеспечивающую самореализацию каждого ученика в обучении. Для этого УМК должен быть оснащен специальными дидактическими материалами, чтобы предоставить всем обучающимся возможность выбора типа, вида, формы задания и формы организации учебной деятельности в соответствии с их личностными предпочтениями, особенностями мышления, интересами.

Для раскрытия данной компетентности большое значение имеет умение учителя анализировать УМК по следующим позициям (см. табл. 4):

Таблица 4

Название учебника	Результат анализа
1	2
Наличие основных компонентов УМК (программа, методические рекомендации для учителя, рабочие тетради для обучающихся, дидактические материалы, электронное приложение)	
Реализация в УМК принципов деятельностного подхода	
Направленность УМК на проблемный подход в изложении содержания	
Наличие разнообразных форм организации учебной деятельности в структуре УМК	
Обеспечение в УМК сочетания результатов освоения программы: личностных, метапредметных, предметных)	
Ориентация УМК на интересы и потребности современного ребенка	
Механизм оценивания в УМК, позволяющий отследить динамику личных достижений обучающихся	
Направленность УМК на формирование УУД. Приведите примеры	



1	2
Приемы формирования ученической самостоятельности в УМК	
Способы формирования действия контроля	
Наличие условий для мотивации ученика к учению	
Наличие условий для индивидуального развития всех обучающихся	

**2. Для оценки умения разработать собственную программу, методические и дидактические материалы** необходимо учитывать, насколько программа, реализуемая учителем, позволяет достигать личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, обозначенных в основной образовательной программе образовательной организации. Компетентный педагог осознает важность разработки и модификации рабочих программ по учебным предметам и курсам, программ внеурочной деятельности, разработки дидактических и методических средств, владеет технологией разработки программ, реализует их, добиваясь высоких показателей обученности (воспитанности), а также умеет объяснить коллегам суть нововведений, предложить им свой опыт, участвует в конкурсах, публикует информацию об авторских разработках в специализированной прессе.

Данная компетентность проявляется в следующих особенностях деятельности педагога:

- разрабатывает рабочие программы по предметам с учетом требований нормативных документов, целей, задач, особенностей основной образовательной программы образовательной организации, контингента обучающихся;
- вносит изменения в дидактические и методические материалы с целью достижения высоких результатов;
- продуктивно работает в составе групп, разрабатывающих и реализующих образовательные проекты, программы, методические и дидактические материалы;
- выступает перед коллегами с информацией о новых программных, методических и дидактических материалах, участвует в конкурсах профессионального мастерства;
- проводит исследования, направленные на доказательство эффективности реализуемой рабочей программы, новых методических и дидактических материалов.

Рекомендуем следующий алгоритм разработки рабочей программы по отдельному предмету, курсу:

1. Сформулировать личностные, метапредметные и предметные результаты обучения предмету с учетом требований стандарта, примерной программы по предмету, основной общеобразовательной программы образовательной организации.
2. Проанализировать авторскую программу на предмет соответствия планируемому результату обучения. Внести соответствующие коррективы.
3. Определить содержание обязательной части рабочей программы (70%) и части, формируемой участниками образовательных отношений (30%). В части, формируемой участниками образовательных отношений, отразить специфику этнокультурного компонента, изучения конкретной темы курса, уровень подготовки обучающихся, взаимосвязь учебной и внеурочной деятельности.
4. Определить последовательность тем и количество часов на изучение каждой из них.
5. Определить литературу, наглядные пособия, оборудование и приборы, электронные образовательные ресурсы.
6. Разработать средства контроля освоения обучающимися программы с учетом требований основной общеобразовательной программы.
7. Составить рабочую программу в соответствии с Положением о рабочей программе конкретной образовательной организации и требованиями к содержанию программ отдельных учебных предметов, курсов (п. 18.2.2, раздел 3 федерального государственного стандарта основного общего образования), в которой должны содержаться:
  - пояснительная записка, где конкретизируются общие цели программы с учетом уровня образования и специфики учебного предмета;
  - общая характеристика учебного предмета, курса;
  - описание места учебного предмета, курса в учебном плане;
  - личностные, метапредметные и предметные результаты освоения учебного предмета, курса;
  - содержание учебного предмета, курса;
  - тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности;
  - описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса;
  - планируемые результаты изучения учебного предмета, курса.

**3. Умение принимать решения в педагогических ситуациях** предполагает выработку обдуманых творческих решений, направленных на достижение учебно-воспитательных целей. Педагогу приходится постоянно принимать решения и отвечать на вопросы, поставленные практикой: как установить дисциплину; как мотивировать познавательную активность; как вызвать интерес у конкретного ученика; как обеспечить понимание и т.д.

Данная компетентность проявляется в следующих особенностях деятельности педагога, в частности, в том, что он:

- поощряет высказывания и выслушивает мнения обучающихся, даже если они расходятся с его точкой зрения;
- участвует в разрешении актуальных вопросов школьной жизни;
- умеет аргументировать предлагаемые им решения;
- умеет пересмотреть свое решение под влиянием ситуации или новых фактов;
- учитывает мнение родителей, коллег, обучающихся при принятии педагогических решений.

Для раскрытия данной компетентности большое значение имеет способность учителя анализировать учебно-воспитательные ситуации, выявлять причины поступков обучающихся. Педагог одновременно должен обладать терпением, выдержкой и пониманием того, какое решение в какой ситуации наиболее адекватно поставленным целям. Опытный педагог понимает, какие решения принимает только он сам, а какие надо принимать вместе с коллегами, учениками и их родителями, насколько велика его личная ответственность за принятые решения, не избегает ее, не ждет указаний сверху, а оперативно реагирует на возникшую ситуацию. Педагог учитывает разные мнения при принятии решений, умеет обосновать свой выбор, готов к пересмотру решений под воздействием фактов или новой информации.

С одним из вариантов алгоритма решения педагогических ситуаций можно познакомиться, перейдя по ссылке: [http://tgspa.ru/info/study/pedagog/uch\\_rab/uch\\_posobie/to13.htm](http://tgspa.ru/info/study/pedagog/uch_rab/uch_posobie/to13.htm)

Для решения вопросов самообразования по разработке программ, методических, дидактических материалов и принятии педагогических решений рекомендуем обратиться к следующим источникам информации:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А.Г. Асмолов. – М., 2008.
2. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л.А. Редуш. – СПб.: Питер, 2010.

3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011.

4. Примерные программы внеурочной деятельности: начальное и основное образование / под ред. В.А. Горского. – М.: Просвещение, 2010.

5. Стандарты второго поколения. Примерные программы по русскому языку. – М., 2010 (аналогично по другим предметам).

6. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования: содержание и механизмы реализации: программа дополнительного профессионального педагогического образования и повышения квалификации / Минобрнауки России. – М., 2011.

7. Федеральный перечень учебников на учебный год [Сайт журнала «Вестник образования»]. – Режим доступа: <http://www.vestnik.edu.ru/>

8. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.

9. Аспицкая, А.Ф. Аналитический подход к оценке учебников / А.Ф. Аспицкая, Ю.Ф. Фоминых // Химия. – 2000. – № 24.

10. Афанасьева, Н.В. Личностный подход в обучении / Н.В. Афанасьева // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С. 6–10.

11. Белкина, В.Н. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии / В.Н. Белкина, А.В. Карпов, И.И. Ревякина. – Ярославль, 2006.

12. Пентин, А.Ю. Компетентностный подход и современные учебники: можно ли совместить почти несовместимое? // Директор школы. – 2007. – № 1. – С. 62–68.

13. Рекомендации по оснащению общеобразовательных учреждений учебным и учебно-лабораторным оборудованием, необходимым для реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, организации проектной деятельности, моделирования и технического творчества обучающихся: письмо Минобрнауки России от 24 ноября 2011 г. № МД-1552/03.

14. Электронные ресурсы:

[www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru) – сайт федерального государственного образовательного стандарта;

[www.centeroko.ru](http://www.centeroko.ru) – Центр оценки качества образования ИСМО РАО;

[www.fipri.ru](http://www.fipri.ru) – Федеральный институт педагогических измерений;

<http://window.edu.ru/window/catalog/> – Единое окно доступа к образовательным ресурсам;

<http://katalog.iot.ru/> – Каталог образовательных ресурсов сети Интернет для общего (среднего) образования;

<http://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/metodicheskie-rekomendacii-po-sostavleniyu-rabochih-programm-uchebnyh>

---

---

## § 6. КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Деятельность педагога, достижение педагогических целей и задач невозможно вне взаимодействия. Обучение – это процесс коммуникации, осуществляемой на разных уровнях: ученик – учитель, учитель – класс, учитель – организатор внутригруппового и межгруппового взаимодействия. Учитель организует деловое взаимодействие, одновременно он должен быть готов к личному контакту с детьми.

Компетентность в области организации учебной деятельности включает в себя следующие умения: **умение устанавливать субъект-субъектные отношения, умение организовать учебную деятельность обучающихся, умение реализовать педагогическое оценивание.**

Значимость данной компетентности определена в целом ряде критериев профессионального стандарта педагога, целевых ориентациях новых образовательных стандартов.

Ниже предлагаем вопросы для осмысления и обсуждения значимости этой компетентности и умений, входящих в ее структуру (желательно провести обсуждение вместе с коллегами):

- Каким образом и насколько значимо влияет эта компетентность на достижение образовательных результатов?
- Как вы понимаете механизмы этого влияния?
- Можете ли привести примеры из своего профессионального опыта, когда эта компетентность существенно влияла на эффективность профессиональной деятельности?

Для самооценки предлагаем познакомиться с приведенными утверждениями и выразить согласие/несогласие с ними (ответ «+» в случае согласия с утверждением и ответ «-», если вы придерживаетесь иной точки зрения):

1. Главным условием успешной организации обучения является знание предмета.
2. Внимание учителя на уроке должно быть направлено прежде всего на логику изложения предмета.
3. Успешный учитель владеет разными средствами общения с детьми.

4. Невозможно добиться достижения педагогической цели без адекватных коммуникативных навыков и умений.
5. Демократический стиль общения не означает отсутствия требовательности к детям.
6. Учитель как «многорукий Шива» использует разные средства общения в зависимости от задач и условий урока, возраста детей.
7. Успешность ребенка во многом зависит от организации взаимодействия с педагогом.
8. Изменение взаимодействия с ребенком способно значимо повлиять на его успешность.
9. Для достижения педагогических целей урока умения в области организации учебной деятельности имеют большую значимость.

Соотнесите свои ответы с информацией из научных источников, приведенной ниже.

**Умение устанавливать субъект-субъектные отношения.** В условиях реализации ФГОС, ориентированных на развивающие технологии, особое внимание уделяется умению педагога выстраивать общение с обучающимися.

Под *педагогическим общением* обычно понимают профессиональное общение преподавателя с обучающимися в процессе обучения и воспитания, направленное на решение определенных педагогических задач и реализацию педагогических функций. Между категориями «общение» и «деятельность» существует диалектическая взаимосвязь. Более того, можно утверждать, что существуют виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения. Очевидно, что педагогическая деятельность – одна из них. Межличностные отношения в учебной группе должны формироваться педагогом целенаправленно в процессе педагогического общения. При этом на определенных – высших – стадиях ведущим источником становится саморазвитие коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит педагогу.

Решение этой задачи предполагает в качестве условий организацию групповой деятельности на уроке. Понимание необходимости и значимости групповой работы у педагогов в целом есть, но существует ряд проблем, связанных с организацией групповой работы. Если дать какое-то учебное задание группе ребят, то это не будет означать, что групповая работа организована. Как остроумно отмечено в одной книге по социальной психологии: когда два молодых человека влюблены в одну девушку, не обязательно они составят группу. У педагога должно быть понимание значимости групповой работы и умение ее технологически обеспечить.

По мнению В.В. Давыдова, мышление у ребенка развивается именно в диалоге с равным, другим обучающимся. Поэтому урок, ориентированный на развивающие задачи, предполагает уход от фронтальной формы взаимодействия как определяющей, сочетание ее с индивидуальной и групповой работой.

Значимым параметром будет стиль общения педагога. Довольно много написано про педагогику сотрудничества, ненасилия и т.п., так называемый демократический стиль общения, ориентированный на развитие личности ребенка.

Обратимся к анализу средств взаимодействия при организации работы по группам с дифференцированными (разноуровневыми) заданиями, имея в виду задачи личностного развития ребенка. Можно предложить несколько вариантов включения учителя во взаимодействие с учащимися, реализуемого разными средствами, в том числе речевыми:

1. Ребята, сегодня мы работаем по группам, вы можете выбрать свою группу. Если считаете, что еще не совсем хорошо усвоили понятие, то можете поработать в первой группе, если вы усвоили основные понятия и хотите закрепить их в решении практических задач, – выбирайте 2-ю группу. Если вы уверенно чувствуете себя в теме и хотите проверить свои силы, выбирайте 3-ю группу.

2. Петя, ты выбрал вторую группу, можно узнать – почему?

3. Я заметила, что ты не все задачи решил на предыдущем уроке, может, тебе начать работу со второй группы, есть возможность уточнить: все ли способы решения ты усвоил.

4. Я бы тебе советовала выбрать вторую группу.

5. А ты, Петя, иди работать во вторую группу.

6. Ты выбрал вторую – ладно.

7. Учитель кладет на стол списки детей с распределением по группам (или оглашает их, или поступает как-то иначе, но суть одна – учитель считает, что знает способности детей, и не интересуется их мнением о предпочитаемом уровне работы).

Сотрудничество, или персонифицированное, личностное, ненасильственное общение, означает, что педагог не устраняется от взаимодействия с ребенком, не прибегает к назидательности и давлению. При этом он как партнер, направляющий развитие ребенка, дает ребенку возможность выбора задачи, которая на самом деле является предметом совместной деятельности. Ученик может попросить учителя сделать выбор за него. В данном случае педагог, конечно, не должен доводить ситуацию до абсурда, но и не должен спешить принять решение за ребенка, скорее помочь ему оформить свой выбор. Учитель, попробовав первую страте-



гию (сам ребенок делает выбор), вторую (помощь в виде конкретизации), может высказать свое представление не в безличной, а в персонифицированной форме.

При этом педагог должен быть готов к тому, что ребенок сделает выбор, не согласующийся с его, педагога, мнением. Пусть ученик сделает ошибочный выбор, тогда он не потеряет своей ответственности за него.

Проанализируем реакции педагога на затруднения у ребенка. Предположим, ученик остановился в решении какой-либо задачи. Возможные варианты реакции педагога:

- Почему все решают, а ты нет?
- Ты почему не пишешь?
- Не теряй времени!
- Тебя что-то смущает?
- Ты собираешься строить чертеж, а как?
- Тебе нужна помощь?

Конечно, многое зависит от эмоционального тона учителя, однако все же 1, 2 и 3 обращения учителя, скорее всего, вызовут у ребенка чувство неадекватности, эмоциональные переживания, могут блокировать процесс мышления. Попытка разобраться в возникшем затруднении, ситуация обдумывания позволяет сохранить способность рассуждать и уверенность в своей самостоятельности. Наверное, можно вообразить и другие способы «присоединения» учителя. Для нас важно, чтобы педагог как профессионал смог оценить, как они соотносятся с задачей развития самосознания, уверенности в себе, ответственности и т.п. Учитель, конечно, может ошибаться, но может и исправлять свои ошибки, делая процесс преподавания и обучения более эффективным и здоровьесберегающим.

Сравним средства общения в традиционной (формализованное) и личностной модели (табл. 5).

Таблица 5

Формализованное общение	Личностное общение
1	2
Совет («Тебе следует поторопиться!»)	Конкретизация, прояснение («Ты обдумываешь решение, может быть, тебе нужна помощь?»)
Требование, приказ («Говорите тише»)	Просьба («Я прошу соблюдать тишину»)
Наказание, угроза	Понимание
Упрек («Вы не заботитесь о других»)	Искреннее выражение своего отношения в безоценочной форме

1	2
Внушение («Все люди должны найти себе дело по душе»)	Ценностная открытость («Для меня важно было найти профессию, которая была бы интересна»)
Инструктирование («Следует сделать два упражнения»)	Предоставление альтернатив («Вы можете выбрать упражнения из предложенного списка»)

В зависимости от ситуации, возраста детей, задач урока учитель может использовать средства как из первого, так и из второго столбика вариантов. Важно, однако, чтобы учитель владел средствами личностной модели взаимодействия. Предлагаем определить уровень сформированности навыков диалогического общения, задачи саморазвития этой компетентности (см. *приложение*).

#### **Умение организовать учебную деятельность обучающихся.**

Организация учебной деятельности включает три основных этапа: мотивационный, операционально-познавательный, рефлексивно-оценочный. Успешная учебная деятельность требует целостного подхода.

На эффективность решения образовательных задач значительное влияние оказывает стиль общения. Можно выделить для начала **организующие и дисциплинарные** способы взаимодействия педагога с детьми. Успешные педагоги редко прибегают к дисциплинарным способам взаимодействия за счет того, что у них четко продумана система организационных шагов. Они соответствуют возможностям детей, хорошо воспринимаются ими, понятны детям, опираются на обеспечение доступного для них уровня самостоятельности.

В исследовании С.В. Кондратьевой анализируется взаимосвязь между уровнем понимания педагогом обучающихся и характерной для него структурой педагогических воздействий. Установлено, что уровень понимания педагогом обучающихся соотносится с уровнем педагогической деятельности [6]. Результаты исследования представлены в *табл. 6*.

*Таблица 6*

#### **Связь структуры воздействия с уровнем понимания учителем обучающихся**

Виды воздействия	Уровень понимания учителем обучающихся, %	
	Высокий	Низкий
Организирующее	48,0	22,5
Оценивающее	13,7	31,0
Дисциплинирующее	38,3	46,5

В структуре воздействий педагогов высокого уровня деятельности на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателя низкого уровня деятельности – дисциплинирующего. Если педагог не уделяет достаточного внимания организации деятельности обучающихся, то впоследствии ему приходится тратить силы и время на поддержание дисциплины. Беспорядок возникает там, где нет организации. Можно сказать и по-другому: беспорядок возникает не потому, что люди анархичны и хаотичны, а потому, что их деятельность бывает плохо организована.

В ходе исследования было установлено, что среднее количество воздействий за одно занятие у педагога высокого уровня деятельности равно 17, а у учителя низкого уровня деятельности – 69. Таким образом, при высоком уровне деятельности воздействий производится меньше, но сами по себе они эффективнее.

Система вербальных воздействий педагогов высокого и низкого уровня деятельности отличается не только количественно, но и качественно. С.В. Кондратьева установила, что чаще всего педагоги высокого уровня используют следующие формы словесного воздействия (в порядке значимости): инструктирование, повышение интонации, называние фамилии, поощрение, юмор. Преподаватели низкого уровня деятельности также часто повышают голос или обращаются к ученикам по фамилии, но к юмору и поощрению прибегают крайне редко. **Еще менее характерно для них инструктирование**, поскольку такие педагоги больше дисциплинируют, чем организуют учеников.

Широта репертуара вербальных воздействий педагога на обучающихся связана с уровнем деятельности учителя и с уровнем понимания им личности учащегося. Отношение продолжительности речи педагога к продолжительности речи обучающихся в течение занятия варьирует от 2,3 до 6,3, а среднее значение этого отношения больше 4. Чем более высок уровень профессионализма учителя, тем меньше диспропорциональность этого соотношения.

Часто предоставление самостоятельности ученику понимается как самоустранение педагога, что в прежних классификациях определялось как либеральный стиль педагогического общения. На самом деле сотрудничество, помимо прочего, означает готовность со стороны учителя предъявить ученику в ситуации обучения свое представление о цели, способах ее достижения, оценке ее результатов (*схема*). Однако педагог считает при этом, что ребенок сам способен выбирать и формулировать цели и прочее, поэтому он реализует эту его готовность при появлении затруднений, не прибегая к директивной позиции.



### **Обеспечение самостоятельности учеников:**

- формулировка целей, учебных задач;
- выбор целей, учебных задач;
- выбор количества и уровня сложности заданий;
- выбор способа выполнения и формы организации деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной);
- рассмотрение разных вариантов ответов;
- оценка детьми своей работы; анализ детьми ответов других обучающихся.

### **Задания для самооценки и самоанализа:**

Предлагаем продолжить примеры организующих и дисциплинарных средств взаимодействия на уроке:

- Организуя дисциплину на уроке, я чаще всего...
- Давая то или иное задание на уроке, я прибегаю...

По результатам выполнения задания (не менее 7 завершений незаконченных предложений) определите объем соотношения организующих и дисциплинарных средств взаимодействия, уровень самостоятельности обучающихся на уроке.

### **Умение реализовать педагогическое оценивание.**

Система оценки – это один из инструментов реализации требований ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы, направленный на обеспечение качества образования, предполагающий вовлечённость в оценочную деятельность как педагогов, так и обучающихся и их родителей.

Оценочная деятельность учителя является значимым фактором развития самосознания ребенка. Важно, чтобы оценочная деятельность работала на развитие у ребенка автономности, ответственности, способности самому справляться со своими проблемами. «Ты правильно все сделал, так как слушал внимательно» – подтекст: твоя успешность зависит от меня. «Ты все правильно сделал, так как старался» – твоя успешность зависит от тебя.

Представим разные виды оценочной деятельности и определим их возможности в развитии самосознания и позитивной Я-концепции [1].

### **1. Личностная оценка.**

Это качественная оценка, своеобразная рецензия, в которой есть сравнение достигнутых результатов с предыдущими результатами ребенка. Конкретно указано его продвижение. Либо описано продвижение, а «недостатки» переформулированы в цель или новую задачу (позитивное переформулирование). Например, на уроке математики ученик записывает теорему Пифагора:  $a + b = c$ . Учитель: «Ты верно усвоил, что теорема Пифагора описывает отношения между катетами и гипотенузой, а характер этого отношения тебе предстоит уточнить».

Именно этот вид оценки сохраняет уверенность ребенка в себе, не вызывает чувства неадекватности. Правда, ставит довольно трудную задачу перед учителем: недостатки гораздо легче заметить, чем продвижение ребенка. Этот вид оценочной деятельности выполняет и коррекционную роль в случае, если мы отмечаем проявления негативной самооценки.

### **2. Нормативная оценка.**

Это также качественная оценка, в которой отражено соответствие результата ученика образовательным нормам и стандартам. «Ты не сделал ни одной ошибки на правописание безударной гласной в корне». Или, напротив, «у тебя есть ошибки на правописание безударной гласной в корне».

### **3. Сопоставительная оценка.**

Вариант качественной оценки, где есть сравнение результатов одного ребенка с другим. При этом неважно, в позитивном или негативном плане. Если ребенка сравнивают с кем-то, возникает либо ощущение собственной неадекватности (при отрицательном сравнении), либо тревожность, связанная с возможностью самому оказаться в подобной ситуации. Сравнение, как прием оценивания, переходит в самооценку ребенка. Всегда можно найти того, кто превзойдет по параметру, оказавшемуся в пределах его внимания. В то же время собственные преимущества ускользают. Возникает вероятность искажения самооценки и я-концепции в целом.

### **4. Обобщенная оценка.**

Довольно часто используемые в практике педагога «молодец», «умница» и т.п. относятся к этому варианту. Этот вариант (в позитивном случае – похвала) был достаточно подробно проанализирован В. Леви в его книге «Нестандартный ребенок». В силу своей неконкретности эта оценка мало способствует развитию самопонимания, ведет к фиксации на

самом факте оценки (дети учатся ради оценки), формирует зависимую от педагога личность. По крайней мере, создает для этого достаточные условия.

#### **5. Комментированная оценка.**

В данном случае педагог обосновывает свое решение поставить ту или иную отметку, например «5» – «твой ответ достаточно полный». Этот вариант во многом зависит от характера комментария, который дает учитель.

#### **6. Отметка.**

Плохо ориентирует ученика в своих способностях и характере продвижения. Фиксирует на результате, а не на процессе работы.

#### **7. Отсутствие обратной связи.**

Учитель не дает никакой информации об ответе ученика.

Характер оценочной деятельности учителя во многом определяет самооценочные процессы ребенка. Важным является и способ побуждения к самооценке. Он в какой-то мере складывается в соответствии с личностной внешней оценкой. «Чем ты доволен и что хотел бы сделать иначе» – наиболее адекватная форма побуждения ребенка. На практике можно наблюдать, как меняется познавательная активность ребенка при стимулировании адекватных самооценочных стратегий. Ниже приведены вероятные варианты организации оценочной деятельности на уроке:

- учитель побуждает к самооценке в форме описания продвижения, переформулирования «недостатков» в позитивные цели;
- организует обсуждение критериев выполнения задания;
- отмечает продвижение, переформулирует «недостатки» в позитивные цели;
- проводит ознакомление обучающихся с листом критериального оценивания до выполнения задания;
- приводит собственный вариант оценки по листу критериального оценивания, обсуждает варианты сходства или различия с данными обучающегося;
- организует оценку в обобщенном виде: правильно – неправильно.

Разработчиками ФГОС впервые предлагается осуществлять оценку на основе критериально ориентированного подхода. В качестве критериев для оценки выступают сами требования к освоению образовательных программ или требования к результатам образования.

Критериально-ориентированное оценивание позволяет сделать вывод о достижении или отсутствии у обучающегося определенных знаний и умений, заданных в требованиях к результатам образования.

Данный подход отличается от другого широко распространенного нормативно ориентированного подхода, который нацелен в основном на ранжирование обучающихся по уровню подготовки в соответствии со статистическими нормами, определенными для представительной совокупности обучающихся. Такая работа, как правило, ориентирована на сравнение результатов ученика со средними результатами («нормами») ее выполнения представительной выборкой учащихся из той совокупности, для которой составлена работа. На основе сравнений устанавливается место ученика среди его сверстников.

В концептуальную базу технологии критериального оценивания вошли следующие психолого-педагогические теории: активной познавательной деятельности и развития личности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Дж. Гилфорд, А.А. Волочков); интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин, Л.Я. Дорфман); поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, А.Н. Леонтьев); развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.Г. Петерсон); гуманизации и личностно ориентированного образования (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская); формирования мотивации к учению (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, А.М. Гельмонт).

Пониманию сущности критериального оценивания будет способствовать осознание педагогами различий между **отметкой как способом оценивания, фиксируемым количественным баллом, и оценкой на уровне содержательной обратной связи**. В педагогической литературе, да и на практике термины «оценка» и «отметка» часто употребляются как синонимы. Отметка (любая готовая, навязанная извне и неизменная шкала, безразлично – пяти-, десяти- или стобалльная) как основной инструмент оценивания ребенка в школе отменяет, по мнению Г. Цукерман, задачу развития умений **самооценивания**. Д. Эльконин пишет: «Понимание ребенком отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня самооценки, а это приходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих» [цит. по: 4, с. 39].

В литературе описаны достаточно убедительные негативные последствия традиционного оценивания с использованием отметок. Снижение внутренней мотивации учения, школьная тревожность, низкий уровень осознания собственных результатов учения, фиксация уровня достижений, зачастую необъективность, субъективизм отметки и др. – далеко не полный перечень сопровождающих отметку эффектов.

Критериальное оценивание не означает полного устранения привычного балльного оценивания. Отметки помогают обучающемуся сориенти-

роваться в нормах успешности движения в рамках данного предмета. Однако будучи единственным вариантом оценивания, отметка плохо справляется с важными функциями оценивания, а именно: плохо ориентирует обучающегося в том, какие знания, умения и навыки уже успешно освоены, какие учебные результаты (в качественном выражении, т.е. в виде понятных шагов, которые предстоит сделать) достигнуты. В количественной оценке (отметке) они присутствуют в «свернутом» варианте, труднодоступном осознанию для обучающегося. Если он получает, скажем, 3 балла, понятно, что материал недостаточно усвоен. Но главное – что же все-таки усвоил обучающийся, чем овладел – остается, как правило, для него непонятным. Количественная оценка (отметка) реализует вычитательный принцип, т.е. в лучшем случае учитель называет то, что ребенок не освоил. По умолчанию считается, что ученик сам понимает, в чем он успешен. В новом стандарте образования оговаривается, что оценивание должно осуществляться методом сложения, т.е. к базовому уровню достижения приплюсовываются. И это принципиально новый подход. На этом строится критериальное оценивание. Критериальное оценивание предполагает создание условий для понятной ученику содержательной (т.е. описывающей конкретное продвижение) обратной связи по поводу процесса и результата выполнения учебных заданий. Значима нацеленность критериальной оценки на развитие **способности к самооцениванию**. Не только учитель, но и ученик должен понимать путь достижения того или иного образовательного результата. Сама по себе технология критериального оценивания «работает» на развитие умения обучающегося четко определять границы своего освоения той или иной учебной задачи.

**Критериальное оценивание** – это процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определёнными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующими формированию учебно-познавательной компетентности обучающихся.

Система критериального оценивания может оказать на формирование мотивации существенное влияние сразу по нескольким каналам. Во-первых, отказ от политики «кнута и пряника» в оценивании резко снижает воздействие факторов отрицательной мотивации. Во-вторых, повышение роли рефлексивных факторов и самооценивания создает почву для переориентирования на внутренние мотивы. И, наконец, в-третьих, система, настроенная на взаимодействие с учителем и товарищами, изменяет систему приоритетов и ценностей в процессе обучения, что не может не



влиять и на общие мотивационные установки. Обучающиеся имеют возможность договориться с учителем и между собой (но, разумеется, не без воздействия учителя) о том, как они будут учиться, а затем проанализировать собственные успехи и неудачи и при необходимости что-то скорректировать.

Новые образовательные стандарты ориентируют на то, что:

- 1) текущее, рубежное и итоговое оценивание должно основываться на содержательных критериях. Содержательные критерии соответствуют планируемым результатам за определенный период времени;
- 2) критерии оценки разрабатываются совместно с обучающимися или сообщаются учителем. Обучающиеся обязательно включаются в процесс самоконтроля и самооценки результатов деятельности на основе критериев;
- 3) критериальное оценивание используется и при всех формах отметочного и безотметочного обучения: отметках, баллах, зачтено – не зачтено, процентах и т.п.;
- 4) самооценка ученика предшествует оценке учителя и при несопадении комментируется.

Итак, критерии понадобились для того, чтобы:

- а) обучающийся понимал, что именно у него не так, чем стоит еще заниматься, что подтянуть (имеются в виду, конечно, не темы в привычном понимании, а учебные навыки);
- б) снизить субъективность выставления отметки;
- в) получить механизм, одинаково хорошо работающий как при оценивании, так и при самооценивании.

Критерии, применяемые в предметах различных областей, различаются между собой, но сформированы они по одному принципу: выделены основные учебные умения и навыки, сгруппированные по схожести в несколько (от 4 до 6) критериев, каждый из которых отвечает за группу родственных навыков. Набор критериев является одновременно и набором задач, которые должны быть реализованы в процессе обучения предметам данной образовательной области.

Критерий оценивания – конкретное выражение учебных целей. Оцениваться может только то, чему учат, **поэтому важно на этапе конструирования учителем комплекса учебных задач выделить все УУД и конкретное содержание для учебной задачи.**

Проектирование системы критериальных оценок может опираться на разработанные школой подходы к выделению критериев, шкал, оценочных листов. Школы Международного бакалавриата используют готовые

листы оценки образовательных достижений [11]. Вместе с тем, по мнению М.А. Пинской, школа может сама разрабатывать свои системы критериальных оценок. В выделении критериев и показателей продвижения можно воспользоваться таксономией Б. Блума [10], интересен подход, представляемый А.А. Краснобородовой [7].

Определяя систему критериев и показателей достижения, педагог ориентируется на планируемые результаты обучения, определенные в его рабочей программе по предмету, далее определяет те, которые реализуются в рамках изучаемой темы. Таким образом, он осуществляет деление материала, подлежащего проверке, на смысловые блоки (единицы содержания).

Критерии оценки результатов за год обучения, полугодие фиксируются в рабочей программе учителя, листе достижений обучающегося; за период учебной темы, раздела – в учебно-тематическом планировании, в карте знаний (или в маршруте знаний).

Учителем организуется работа с листом образовательных достижений:

- обсуждение критериев оценки с обучающимися;
- самооценка результатов обучающимися;
- оценка учителя;
- обсуждение итогов оценивания.

Разработка критериев вносит ясность для педагогов относительно стратегических целей и тактических задач обучения, а детям помогает понять, как учиться, чему учиться, а главное – зачем учиться.

Критериальное оценивание позволяет учителю точно оценить не только реальные, но и потенциальные достижения обучающихся. Ученик имеет возможность построить план дальнейших действий по собственному продвижению. У учителя и учеников появляются объективные критерии оценки, пригодные для интерпретации, анализа шкалирования, экспертных оценок и использования во взаимодействии с детьми и родителями. Может быть обеспечена преемственность в работе разных учителей-предметников, заинтересованность и уровень компетентного участия родителей в учебном процессе.

#### **Задание для самоанализа:**

Позитивное отношение к личности обучающегося и система приемов поощрения являются важной стороной педагогического общения. Однако само поощрение может быть как эффективным, так и неэффективным. Воспользовавшись данными *табл. 7*, можно определить типы реализуемых педагогом поощрений.

**Эффективное и неэффективное поощрение  
(по П. Массену, Дж. Конджеру и др.)**

Эффективное поощрение	Неэффективное поощрение
1. Осуществляется постоянно	1. Осуществляется от случая к случаю
2. Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения	2. Делается в общих чертах
3. Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося	3. Учитель проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащегося
4. Учитель поощряет достижение определенных результатов	4. Учитель отмечает участие в работе вообще
5. Сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов	5. Дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость
6. Ориентирует учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов	6. Ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование
7. Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося	7. Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других
8. Поощрение для данного учащегося соразмерно затраченным этим учащимся усилиям	8. Поощрение не зависит от усилий, затраченных учащимся
9. Связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь	9. Связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств
10. Учитель воздействует на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы: учащийся с удовольствием выполняет задание, потому что оно интересное, или хочет развить соответствующее умение, т.е. получает удовлетворение от самого процесса учения	10. Учитель опирается на внешние стимулы: учащийся старается лучше выполнить задание, чтобы заслужить похвалу учителя или победить в соревновании, получить награду и т.д.
11. Обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации потенциальных возможностей учащегося	11. Обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учебе зависит от усилий учителя
12. Способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено	12. Вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы

## ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева, Н. Личностный подход в обучении / Н. Афанасьева // Школьный психолог (Пр. к «П.С.»). – 2001. – № 32. – С. 6–10.
2. Вербова, К.В. Психология труда и личности учителя / К.В. Вербова : учеб. пособие. – Гродно, 1991.
3. Гаргай, В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения / В.Б. Гаргай // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 57–63.
4. Давыдов, В.В. Виды общения в обучении / В.В. Давыдова. – М., 1972. – С. 39.
5. Кондратьева, С.В. Учитель – ученик / С.В. Кондратьева. – М., 1984.
6. Кондратьева, С.В. Профессионализм в педагогическом общении / С.В. Кондратьева, П.А. Ковалевский, Б.П. Ковалев, Л.М. Даукша: монография / под ред. С.В. Кондратьевой. – Гродно, 2003.
7. Красноборова, А.А. Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно ориентированного подходов / А.А. Красноборова // Начальная школа плюс: до и после. – 2010. – № 1. – С. 76–81).
8. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.
9. Орлова, И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / Т.В. Орлова. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.
10. Фишман, И.С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся / И.С. Фишман, Г.Б. Голуб : метод. пособие. – Самара: Учебная литература, 2007. – 244 с.
11. Шнейдер, М.Я. Оценка качества образования в школах Международного бакалавриата / М.Я. Шнейдер // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 2–28.

В настоящей методике для каждого из предлагаемых утверждений Вы можете выбрать один из четырех вариантов ответов, ориентируясь на то, как Вы оцениваете свой опыт общения: «никогда»; «иногда»; «часто»; «всегда».

### МОЕ ПОВЕДЕНИЕ

1. Я не перебиваю участников группы.
2. Мой голос хорошо поставлен (я не пишу, не говорю слишком громко или слишком тихо).
3. Я не доминирую в разговоре и даю участникам возможность высказаться.
4. Я уделяю всем одинаковое количество времени.
5. Я смотрю говорящему в глаза.
6. Я не критикую и не унижаю участников.
7. Я демонстрирую участникам свое внимание (например, киваю головой, задаю уточняющие вопросы).
8. Я раскрываю не только свои мысли, но и свои эмоции.
9. Я сижу лицом к говорящему, пытаюсь не скрещивать руки и не отворачиваться от него.
10. Я прошу всех высказаться.
11. Я отвечаю всем, кто задает вопросы.
12. Я слежу за мыслью говорящего на всем протяжении его выступления.
13. Я оцениваю то, что говорит выступающий, а не его самого.

После заполнения методики оцените полученные результаты, приписывая баллы:

1 = никогда; 2 = иногда; 3 = часто; 4 = всегда

#### **Квалификация результатов:**

15–27 – плохо;

28–39 – удовлетворительно;

40–47 – хорошо;

48–60 – отлично.

### ВОПРОСЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ ОБЩЕНИЯ С ГРУППОЙ

1. Общаюсь ли я с участниками на равных?
2. Удастся ли мне быть открытым и искренним? Чувствуют ли это сами участники группы?

3. Уверен ли я в себе?
4. Удастся ли мне выражать свои мысли ясно?
5. Говорю ли я на понятном моей группе языке?
6. Не навязываю ли свое мнение?
7. Удастся ли мне не отклоняться от темы и удерживать участников в русле дискуссии?
8. Получается ли у меня соблюдать установленные рамки занятия?
9. Прошу ли я участников задавать вопросы после каждого информационного блока и умею ли правильно отвечать на них?
10. Удастся ли мне помогать группе в разрешении сложных конфликтных ситуаций?
11. Удастся ли мне задействовать как можно больше участников группы?

Общее количество ответов «+», вычисление процентного соотношения ответов «+» и «-» даст представление о перспективах развития умения общаться с группой.

Если вы получили достаточно низкие результаты, рекомендуем обратиться к изучению литературы, помещенной в конце этого раздела, пройти повышение квалификации по развитию компетентности в общении.

**Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях реализации профессиональных и образовательных стандартов**

*Методическое пособие*

---

Подписано в печать 16.12.2015. Формат 60×84/16.

Печать офсетная. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 5,6. Тираж 100 экз. Заказ 1663

---

Вологодский институт развития образования

160011, г. Вологда, ул. Козленская, 57

E-mail: [izdat@viro.edu.ru](mailto:izdat@viro.edu.ru)

P17 **Развитие** профессиональной компетентности учителя в условиях реализации профессиональных и образовательных стандартов : методическое пособие / Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования ; [под ред. Н.В. Афанасьевой, О.И. Дорофеевой]. – Вологда: ВИРО, 2015. – 96 с.

**ISBN 978-5-87590-442-4**

В пособии представлены методические материалы по совершенствованию профессиональной компетентности учителя в условиях реализации новых образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога. В издании, помимо информационных материалов, в целях обеспечения возможности самодиагностики профессиональной деятельности, развития профессиональной рефлексии помещены вопросы рефлексивного характера, задания для самостоятельной работы, а также задания, которые могут выполняться в рамках групповой работы в профессиональном сообществе.

Пособие адресовано учителям, заместителям директоров образовательных организаций, тьюторам, педагогам-психологам для проведения занятий с педагогами на муниципальном и институциональном уровне.

УДК 371.14  
ББК 74.04(2)