Для гуманитарной кафедры, дистанционка от 3. Сент. 2013 г.

**Тема лекции**:

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗИЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА**

**ПЛАН:**

ВВЕДЕНИЕ

1. Педагогическое взаимодействие как базовая категория педагогики: психологический аспект.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт как предмет педагогического взаимодействия.
3. Основные условия психологического сопровождения педагогического взаимодействия школьных педагогов процессе реализации ФГОС.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ЛИТЕРАТУРА

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

**ВВЕДЕНИЕ**

В нашей стране продолжается процесс перманентного (т. е. непрерывного) реформирования всех сфер общественной жизни, в том числе и сферы образования. Главное в реформировании образования – это введение с 1 сентября 2013 года нового закона «Об образовании», реализация Болонского процесса и переход на новые государственные образовательные стандарты, который завершится к 2020 году.

В данной лекции будут рассмотрены проблемы психологического обеспечения взаимодействия субъектов педагогического процесса на этапе введения новых стандартов образования. Ключевыми понятиями лекции являются: *«воздействие», «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «стандарты образования», «психологическое сопровождение».* Главным из них является понятие государственного образовательного стандарта. Новые стандарты образования были разработаны Институтом стратегических исследований в образовании Российской академии образования. Руководители разработки проекта: Кезина Л.П., академик РАО; Кондаков А.М., научный руководитель ИСИО РАО, член-корреспондент РАО. Новые образовательные стандарты заменят устаревшие стандарты 2004 года.

Введение новых стандартов – комплексная проблема всего образовательного сообщества, в том числе и каждого учителя в рамках преподаваемого предмета и не только. Переход на новые образовательные стандарты должно явиться результатом *именно взаимодействия педагогов* разных уровней и специальностей, а не акцией сугубо административного характера.

Однако именно это и стало главной проблемой нынешнего реформирования образования: *образовательные нововведения слабо поддерживаются педагогами-практиками*, а нередко и просто отвергаются (как в случае с ЕГЭ), поскольку в них слабо представлены мнения и интересы «низов» или игнорируются вовсе. Как отмечает академик В. М. Монахов, «…Переход к стандартизации образования был явно не подготовленным, проекты стандартов менялись с удивительной быстротой до тех пор, пока педагогические коллективы не прекратили о них говорить. Не было ни экспериментов, ни специальной подготовки учителей страны к работе в условиях стандартов». В итоге значительная часть педагогической общественности выступила против новых стандартов образования.

Одна из главных причин диссонансов, связанных с проблемой образовательных стандартов, – слабое психологическое сопровождение этого процесса на различных уровнях образовательной системы. По этой причине педагогическое взаимодействие оказалось слабым, а сами идеи образовательных стандартов не были в должной мере поняты и приняты педагогической общественностью в качестве актуальных. Содержание данной лекции направлено на преодоление указанных недостатков.

**1вопрос:**

**Педагогическое взаимодействие как базовая категория педагогики: психологический аспект**

**Сущность педагогического взаимодействия**. К педагогическому взаимодействию путь лежит через категории «воздействие» и «взаимодействие».

*Воздействие* — это осознанный и целенаправленный процесс, суть которого заключается в оказании влияния одного из участников совместной деятельности и общения на другого. Воздействие – одно из ключевых понятий управления и авторитарной педагогики, которому идёт на смену взаимодействие.

*Взаимодействие* – есть процесс встречной активности, т. е. воздействия субъектов друг на друга, которое осуществляется посредством *общение.*

Под влиянием взаимодействия и общения между участниками педагогического процесса складываются определённые взаимоотношения, например, конфликтные или бесконфликтные.

Таким образом, можно проследить следующую цепочку понятий: *воздействие – общение – взаимодействие – педагогическое взаимодействие – взаимоотношения.*

В чём же сущность именно педагогического взаимодействия?

|  |
| --- |
| Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов друг на друга, порождающее их взаимную связь.Говоря коротко, **педагогическое** **взаимодействие есть процесс совместного решения образовательных проблем – воспитательных или учебных.** |

Основными *параметрами* педагогического взаимодействия являются: воздействие, взаимоотношение, взаимовосприятие, поддержка, доверие, синтонность (бесконфликтность) и др.

*Но не всякое воздействие ведёт к взаимодействию*. Если, например, учитель предъявляет к ученику какое-то требование и оно безусловно и безоговорочно выполняется, то в этом случае воздействие не переходит во взаимодействие, поскольку отсутствует сам механизм «взаимо».

Собственно «взаимо» возникает лишь в том случае, если между воздействием учителя и действием ученика возникают какие-то помехи (опосредования), ведущие к различным взаимным действиям. Такими помехами могут быть непонимание требований, не согласие с ними, неумение или не желание их выполнять, стремление к помощи или ожидание помощи, лень, неожиданные обстоятельства, ставящие под угрозу выполнение поставленных задач и т. п.

Словом педагогическое взаимодействие следует понимать как можно буквальнее – *как процесс совместной деятельности в сфере образования.*

Педагогическое взаимодействие может быть **прямым и косвенным.**

***Под прямым воздействием*** понимается непосредственное обращение к ученику, предъявление ему определенных требований или предложений. Специфика деятельности педагога обусловливает необходимость использования именно этого вида взаимодействия. Однако постоянное вмешательство в мир ученика может создавать конфликтные ситуации, осложняя взаимоотношения педагога и учащихся. Поэтому в некоторых случаях более эффективным является ***косвенное воздействие*,** суть которого заключается в том, что педагог направляет свои усилия не на ученика, а на его окружение (одноклассников и друзей). Изменяя обстоятельства жизни ученика, учитель изменяет в нужном направлении и его самого. Косвенное взаимодействие чаще используется в работе с подростками, для которых характерно появление своей субкультуры.

При воздействии на окружение оправдывает себя прием воздействия через *референтное лицо.* У каждого ученика есть одно­классники, с мнением которых .он считается, чью позицию он принимает. Это и есть референтные для него лица, через которых педагог организовывает воздействие, делая их своими союзниками.

ОДНАКО! Косвенное взаимодействие – это всё же взаимодействие между учителем и учеником, но скрытое – ученик его не замечает, но только не учитель, организовавший такое взаимодействие.

Педагогическое взаимодействие имеет **две стороны**: функционально-ролевую и личностную. Другими словами, педагог и ученики воспринимают в процессе взаимодействия, с *одной стороны*, функции и роли друг друга, а с *другой -* индивидуальные, лично­стные качества.

Личностные и ролевые установки педагога проявляются в его поведенческих актах, но преобладание какой-либо из них обуслов­ливает соответствующий эффект влияния его личности на ученика.

***Функционально-ролевая*** ***сторона*** взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса, например контролем результатов деятельности учащихся. В этом случае личность педагога как бы вынесена за пределы взаимодействия.

Оптимальным вариантом для педагогического процесса является установка педагога на функционально-ролевое и личностное взаимодействие, когда его личностные особенности проступают через ролевое поведение. Подобное сочетание обеспечивает передачу не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога. В этом случае педагог, взаимодействуя с учеником, передает свою индивидуальность, реализуя потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащегося. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Функционально-ролевая сторона педагогического взаимодействия направлена главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Учителя с ориентацией на этот тип взаимодействия как бы подгоняют внешнее поведение под определенные стандарты.

***Личностная сторона*** педагогического взаимодействия в большей степени затрагивает мотивационно-смысловую сферу учащегося. Научное знание, содержание образования в этом случае выступают средством преобразования этой сферы.

Воздействие педагога на ученика может быть *преднамеренным и непреднамеренным.* В первом случае оно осуществляется по целе­вой программе, когда педагог заранее моделирует и планирует ожидаемые изменения. Педагог, намеренно или ненамеренно пред­лагая образцы своей субъектности другим людям, и прежде всего воспитанникам, становится объектом подражания, продолжая себя в других. Если учитель не является для учащихся референтным лицом, то его воздействия не вызывают необходимого преобра­зующего эффекта, сколь бы ни были высоко развиты его личностные, индивидуальные и функционально-ролевые параметры.

**Механизмами** преднамеренного влияния являются *убеждение, внушение, подражание.*

***Убеждение*** выступает как метод формирования осоз­нанных потребностей, побуждающих личность действовать в соответствии с принятыми в обществе и культивируемыми в данной социальной группе ценностями и нормами жизнедеятельности.

Убеждение - это система логических доказательств, требующая осознанного отношения к ней того, кто ее воспринимает.

***Внушение,*** наоборот, основано на некритическом восприятии и предполагает неспособность внушаемого сознательно контролировать поток поступающей информации.

Необходимым условием внушающего воздействия является *авторитет педагога*, доверие к его информации, отсутствие сопротивле­ния его влиянию. Поэтому установки, мнения и требования учителя могут стать активными средствами оказания значительного влияния на восприятие и понимание учениками той или иной информации.

Особенностью внушения является его направленность не на логику и разум личности, не на ее готовность мыслить и рассуждать, а на получение распоряжений, инструкций к действию. Внушенная авторитетным учителем установка может стать основой оценки, которую учащиеся будут давать друг другу. Внушение в педагогическом процессе должно использоваться очень корректно. Оно может происходить через мотивационную, познавательную и эмоциональную сферы личности, активизируя их.

С внушением тесно связано подражание.

***Подражание*** - это повторение и воспроизведение действий, поступков, намерений, мыслей и чувств. Важно, чтобы ученик, подражая, осознавал, что его действия и мысли производны от действий и мыслей педагога. Подражание - это не абсолютное повторение, не простое копирование. Образцы и эталоны педагога вступают в сложные связи с особенностями личности ученика.

Подражание включает в себя идентификацию (уподобление) и обобщение. Именно обобщенное подражание не является полным повторением образца, примера, оно вызывает сходную деятельность, имеющую качественное отличие. При таком подражании заимствуются лишь общие идеи. Оно требует значительно большей сообразительности и находчивости, зачастую связано с самостоятельной и творческой деятельностью, представляя его первую ступень. В ходе развития личности возрастает самостоятель­ность и уменьшается подражание.

Следует обратить внимание на то, что категория педагогического взаимодействия учитывает личностные характеристики взаимо­действующих субъектов и обеспечивает как освоение социальных навыков, так и взаимопреобразование на принципах доверия и творчества, паритетности и сотрудничества.

**Педагогическое общение как средство педагогического взаимодействия**

Гуманистическая технология педагогического взаимодействия признает общение

важнейшим условием и средством развития личности.

Общение изучается философией, социологией, общей и социальной психологией, педагогикой и другими науками.

В психологии наиболее распространенным и разработанным является подход к общению как одному из видов деятельности. Некоторые исследователи подчеркивают специфичность деятельности общения как формы обеспечения других видов деятельности, рас­сматривают его как особую деятельность.

Общение - это не просто ряд последовательных действий (деятельности) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения - это воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие.

|  |
| --- |
| Общение между педагогом и учащимся, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и личностно-развивающие задачи, мы называем **педагогическим общением.** |

Цели, содержание педагогического общения, нравственно-психологический уровень его для педагога выступают как заранее заданные. Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию, формам, а потому не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нем отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающие «нормативный статус» каждого.

***Выделяют два вида общения*:**

*1. Социально-ориентированное общение* (лекция, доклад, ораторская речь, телевизионное выступление и т.д.), в ходе которого решаются социально значимые задачи, реализуются общественные отношения, организуется социальное взаимодействие.

2. Личностно-ориентированное общение, которое может быть деловым, направленным на какую-то совместную деятельность, или связанным с личными взаимоотношениями, не имеющими отношения к деятельности.

В педагогическом общении присутствуют оба вида общения. Когда учитель ведет объяснение нового материала, он включен в *социально-ориентированное общение*, если он работает с учеником один на один (беседа в ходе ответа у доски или с места), то общение *личностно-ориентировано*.

Поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, оно приобретает для участников педагогического взаимодействия *личностное измерение*. Педагогическое общение «втягивает» личность педагога и ученика в этот процесс. Учащимся далеко не безразличны индивидуальные особенности педагога. У них складывается групповая и индивидуальная шкала оценок каждого учителя.

В этом смысле *гуманизация педагогического общения* тесно связана с гуманитарной культурой педагога, которая позволяет не просто угадывать (на уровне интуиции) нравственно-психологические состояния учащихся, а изучать и понимать их.

Не меньшую значимость имеет развитие способности педагога отрефлексировать (проанализировать) свою позицию как участника общения, в частности то, в какой степени он ориентирован на учащихся. При этом важно то обстоятельство, что познание другого человека усиливает интерес к нему, создает предпосылки для его преобразования.

***Стили педагогического общения.*** Под стилем педагогического общения понимаются индивидуально-типологические особенно­сти взаимодействия педагога и обучающихся. В нем находят выражение коммуникативные возможности педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся.

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и по­пустительский (А.В.Петровский, Я.Л. Коломинский, М.Ю.Кондратьев и др.).

*При авторитарном стиле общения* педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного кол­лектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют проявить учащимся самостоятельность и инициативу. Они, как правило, не понимают учащихся, не адекватны в их оценках, основанных лишь на показателях их успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на -негативных поступках школьника, но при этом не принимает во внимание мотивы этих поступков.

Внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т.п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких классах, как правило, неблагополучная.

*Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения* характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функ­циональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения предполагает тактику невме­шательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся их противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является ***стиль сотрудничества*** участников педагогического взаимодействия, чаще на­зываемый демократическим. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля - взаимоприятие и взаимоориентация.

Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен.

В реальной педагогической практике чаще всего имеют место «смешанные» стили общения. Педагог не может абсолютно ис­ключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля общения. Они оказываются иногда достаточно эф­фективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися, имеющими низкий уровень социально-психологического и личностного развития.

Наряду с рассмотренными стилями педагогического общения есть и ***иные подходы*** к их описанию. Так, В.А. Кан-Калик установил и охарактеризовал такие стили педагогического общения, как общение, основанное на увлеченности совместной творческой деятельностью педагогов и учащихся; общение, в основе которого лежит дружеское расположение; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание.

Наиболее продуктивным является общение на основе увлеченности *совместной творческой деятельностью.* В основе этого стиля лежит единство высокого профессионализма педагога и его отношения к педагогической деятельности в целом.

Достаточно результативным является и стиль педагогического общения на основе дружеского расположения, который можно рассматривать как предпосылку вышеназванного стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога с учащимися. Дружественность и увлеченность совместным делом объединяют эти стили между собой. Однако дружественность не должна нарушать статусные позиции. Вот почему одним из достаточно распространенных стилей педагоги­ческого общения является ***общение-дистанция*.** Этот стиль используют как опытные педагоги, так и начинающие.

Вместе с тем исследования показывают, что достаточно гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений. Она является показателем ведущей роли педагога, но должна быть основана на авторитете.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму - общение-устрашение. Этот стиль наиболее часто используется начинающими педагогами, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе увлеченности со­вместной деятельностью.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет ***общение-заигрывание,*** которое также в основном используется молодыми учителями. Стремясь побыстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но не имея для этого необходимой коммуникативной культуры, они начинают заигрывать с ними, т.е. кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, при отсутствии у педагога коммуникативных умений, необходимых для создания творческой атмосферы сотрудничества, становятся штампами, воспроизводя малоэффективные способы педагогического взаимодействия.

Однако думающий педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен обращать особо пристальное внимание на то, какие способы взаимодействия и общения являются для него более типичными и чаще используемыми, т.е. должен владеть на­выками профессиональной самодиагностики, без чего не может быть сформирован стиль общения, органичный ему, адекватный его психофизиологическим параметрам, отвечающий решению задачи личностного роста педагога и учащихся.

**Стратегии педагогического взаимодействия**

В современной науке выделяют две стратегии: кооперацию и конкуренцию.

**Кооперация**, или кооперативное взаимодействие, предполагает посильный вклад каждого его участника в решение общей задачи. Средством объединения людей здесь являются возникающие в ходе совместной деятельности отношения. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является степень включенности в него всех участников процесса, которая определяется величиной произведенных ими вкладов.

Что касается другой стратегии взаимодействия - **конкуренции,** то ее сущностной характеристикой является борьба за приоритет, которая в наиболее яркой форме проявляется в конфликте. Представление о том, что всякий конфликт обязательно имеет нег­тивное значение, сегодня опровергается в ряде специальных исследований. Так, в работах М.Дойча, одного из наиболее видных теоретиков конфликта, называются две его разновидности: деструктивный и продуктивный.

*Деструктивный конфликт* ведет к рассогласованию взаимодействия, к его расшатыванию. Деструктивный конфликт часто не зависит от причины, его породившей, и потому приводит к переходу «на личности», порождая стрессы. Его характерные черты -быстрое развитие, расширение числа вовлеченных участников и их конфликтных действий, умножение негативных установок в ад­рес друг друга и острота высказываний («экспансия» конфликта).

Еще одна черта деструктивного конфликта - «эскалация», означающая наращивание напряженности, включение все большего числа ложных восприятии (черт и качеств оппонента, ситуаций взаимодействия), рост предубежденности против партнера. Понятно, что разрешение конфликта такого типа является особенно сложным. Компромисс как основной способ разрешения конфликта в этом случае реализуется с большими затруднениями.

*Продуктивный конфликт* чаще возникает в том случае, когда столкновение порождено не несовместимостью личностей, а раз­личием точек зрения на какую-либо проблему, на способы ее разрешения. В этом случае конфликт способствует более всесторон­нему анализу проблемы и обоснованию мотивации действий партнера, защищающего свою точку зрения, которая становится более «легитимной». Сам факт другой аргументации, признания ее законности способствует развитию элементов кооперативного взаимодействия внутри конфликта и тем самым открывает возможности его регулирования и разрешения, а значит, и нахождения оптимального решения дискутируемой проблемы.

**Психологическая характеристика стратегий педагогического взаимодействия.** Как было сказано выше, педагогическое взаимодействие, как и любое другое

взаимодействие, может быть *кооперативным и конкурентным*.

Эти стратегии названы ***личностно-ризвивающей и личностно-тормозящей.***

Применение этих стратегий на протяжении длительного времени может привести или к развитию субъектных характеристик личности, или к деформациям личности. Данные стратегии могут вызвать большую группу непрогнозируемых положительных и отрицательных феноменов: высокую самооценку, доверие, референтность и др., а также агрессию, конфликты, фрустрацию, стрессы и др.

Педагоги, применяющие *личностно-развивающие стратегии*, имеют в своем арсенале адекватную или даже завышенную оценку учащихся в учебе и поведении, способы их включения в решение творческих задач, использования каждого ученика как образца для подражания в каком-нибудь виде деятельности, установления эмоционального контакта в отношениях, одобрения, располагающего к сотрудничеству, и т.д.

Педагоги, применяющие *личностно-тормозящие стратегии*, напротив, в большинстве случаев опираются на контролируемые, опекающие и угрожающие средства, стремятся снизить самооценку учащихся, увеличить дистанцию и утвердить статусно-ролевые позиции.

Для ***личностно-развивающего*** педагогического взаимодействия характерны специфические *способы общения*, основанные на понимании, признании и принятии ребенка как личности, умении стать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. При таком общении основными тактиками педагога становятся сотрудничество и партнерство, дающие возможность учащемуся проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, затейливость.

С помощью такого общения педагог имеет возможность установить контакт с детьми, при котором будет учтен принцип дистанции (создание комфортной дистанции), определены позиции педагога и детей, создано общее психологическое пространство общения, предусматривающее в равной мере и контакт, и свободу одновременно.

Часто встречаются педагоги, которые в своей деятельности опираются на вторую стратегию педагогического взаимодействия. Преобладание педагогов с личностно-тормозящей стратегией взаимодействия приводит к деформациям образовательных учре­ждений как институтов социализации.

Все еще господствующая в современной школе дисциплинарно-аффективная стратегия взаимодействия основана на жестком подчинении поведения и действий педагогу, на неукоснительном соблюдении этой линии, ставящей требовательность в основу всех применяемых методов воздействия.

Личностно-развивающая стратегия педагогического взаимодействия характеризуется следующими ***особенностями:***

 - отношением к ученику как к субъекту собственного развития;

 - ориентацией на развитие и саморазвитие его личности;

 - созданием условий для самореализации и самоопределения личности;

 - установлением субъект-субъектных отношений.

Идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях обучаемого и обучающегося - одна из основных в педагогике последних лет. Однако ее реализация в практической деятельности происходит с большим трудом. Учителя, как правило, не умеют перестроить свою деятельность. Это связано в первую очередь с тем, что педагог не знает механизмов субъект-субъектного взаимодействия с обучаемыми *на основе диалога,* не всегда понимает, что углубление содержания совместной деятельности, качество и эффективность образования достигаются не интенсификацией проводимых мероприятий, а прежде всего развитием творческого характера общения, повышением его культуры.

Установлено, что развитие творческих взаимоотношений в педагогическом процессе связано с добровольным принятием учащими­ся стимулирующей роли педагога, которое проявляется в стремлении учиться у него, общаться с ним, подражать ему. Однако такие взаимоотношения требуют определенных личностных параметров самого педагога. К их числу относятся духовный, нравственный облик, профессиональная компетентность, знание современной школы и передового педагогического опыта, педагогическая культура, творческое отношение к делу, умение сотрудничать с коллегами. Именно в этом случае можно предполагать, что личность будет воспитываться личностью, духовность - производиться духовностью.

Таким образом, гуманистически ориентированный педагог с первых дней пребывания ученика в школе будет взаимодействовать с ним в режиме личностно-развивающего диалога, авансируя ему многие намерения, желания, мысли. При этом воздействия педагога осуществляются так, как будто ученик является подлинным обладателем этих чувств, эмоций и мыслей.

По мере развития ученика структура его взаимодействия с учителем меняется - из пассивного объекта педагогического воздействия ученик постепенно «превращается» в творческую личность, не только способную осуществлять регламентируемые действия, но и готовую задавать направление собственного развития.

Это особенно наглядно прослеживается в подростковом возрасте, когда личностные параметры учащегося начинают резко заявлять о себе совершенно «неподготовленным» для этого педагогам и родителям. Этим, вероятно, объясняется сближение подростков со средой сверстников и удаление, дистантирование от членов семьи, педагогов и вообще взрослых.

Развитие субъективной позиции школьника - не стихийный процесс. Он предполагает определенный уровень его подготовлен­ности и социально-нравственного развития, обеспечивающего восприимчивость к личностным воздействиям педагога и адекватность реакций на них.

**Феномены педагогического взаимодействия**

В результате педагогического взаимодействия возникают различные психологические новообразования личностного и межлич­ностного характера, которые принято называть изменениями или эффектами. В последнее время эти новообразования чаще называют феноменами. Они могут *иметь конструктивный (развивающий) и деструктивный (разрушающий) характер.* Первые задают со­держание и пространство образования, созидают как развивающуюся личность, так и группы (диадные и более многочисленные), коллективы (большие и малые), изменяют уровни развития, формируют установки, характеры, ценностные ориентации, субъектив­ные формы проявления и существования, образцы и эталоны.

В целом вся группа конструктивных (развивающих), задающих, строящих феноменов является личностно-порождающими. Вторая группа феноменов, названных деструктивными, вносит изменения в те же сферы, что и конструктивные феномены, но эти изменения являются или личностно-деформирующими или личностно-разрушающими.

Одним из значимых конструктивных феноменов педагогического взаимодействия является **психологический статус личности**, без обретения которого не может существовать процесс активного, последовательного прогрессивного развития и саморазвития лич­ности. Статус характеризует не только реальное место ученика в системе межличностных отношений, но и положение в классе, семье, группах сверстников, которое он приписывает самому себе. Существенные расхождения в объективном статусе и его субъек­тивном восприятии становятся причинами фрустраций, конфликтов, которые мешают нормальному развитию, дестабилизируют и деструктурируют личность.

Потребность в построении себя как личности, в самосовершенствовании и самодвижении не возникает спонтанно, она развивается в процессе педагогического взаимодействия. Именно педагогическое влияние позволяет ученику осознать несовпадение «Я-реального» и «Я-идеального», без чего не может произойти акт развития. Педагогическая поддержка несет на себе функцию не только помощи и защиты ребенка от неуверенности, тревожности, страха невыполнения учебных заданий и дел, но и утверждает психологический статус ученика.

Педагог должен помогать учащимся решать не только учебные, но и личностные задачи, среди которых установление статуса - одна из наиболее важных. Однако в педагогической реалии успеваемость школьника является основным показателем его неудач и достижений в течение всего времени обучения. Высокая успеваемость обычно ассоциируется у родителей и учителей с общим благополучием ученика, низкая успеваемость воспринимается как показатель определенных трудностей, неблагополучия школьника.

Это искажает и затрудняет определение положения ученика, так как многообразие факторов, входящих в структуру статуса, подме­няется одним из них. Другие, детерминирующие статус школьника характеристики (деловая и коллективистская направленность, хорошие способности, внешность, личностные свойства, возраст, общительность, готовность помочь товарищу, манеры поведения), остаются неучтенными или не принятыми во внимание.

**Феномен авторитета** педагога имеет особое значение в реализации используемых им стратегий педагогического взаимодействия.

Наблюдения показывают, что педагог может быть авторитетным лицом для учащихся любого возраста, но основания его ав­торитета различны. Для младших школьников учитель является авторитетом в силу авторитетности своей ролевой позиции. Применительно к этому возрасту можно говорить скорее об авторитете роли, чем об авторитете личности. Причем за учителем признается право на принятие ответственных решений как в значимой ситуации для конкретного ученика, так и для класса в целом как в учебной, так и в других видах деятельности.

Для подростка одного авторитета роли учителя уже недостаточно. Правда, в ситуации, значимой для класса в целом, и прежде всего в условиях учебной деятельности, за учителем, как правило, признается право на принятие ответственного решения. В ситуации же личностно-значимой для подростка, особенно в условиях внеучебной деятельности, такое доверие авансируется учителю в меньшей степени. Такое сужение сферы авторитетного влияния, признания авторитета лишь в одной или некоторых областях называют «спецификацией авторитета». Если подросток признает за учителем право на принятие ответственного решения и в ситуации личностно-значимой, то это есть проявление подлинного авторитета личности педагога.

У старших школьников усиливается личностный авторитет учителя за счет уменьшения ориентации на роль. Учителя часто становятся референтными в связи с признанием их личности. При этом авторитет педагога складывается только как реакция на его уважительное отношение к учащимся.

В процессе педагогического взаимодействия могут возникать психические феномены, зачастую не осознаваемые ни учащимися, ни учителями. Эти воздействия можно назвать *ненаправленными и непроизвольными*. Прежде всего это - **фасилитация**, т.е. *изменение эффективности деятельности ученика при контакте с учителем* или другими учениками. Даже пассивное присутствие учителя в классе активизирует учащихся, направляет их деятельность в нужное русло, стабилизирует ее без явных со стороны учителя целенаправленных действий.

Однако феномен фасилитации возникает только в том случае, если учитель является авторитетным, референтным, признанным. «Новый» учитель (из другого класса), т.е. «не свой», заметно уступает «старому» учителю по силе своего влияния на учащихся. Этот феномен наблюдается не только в педагогической деятельности. Референтные, популярные, признанные лидеры в любой области вызывают появление феномена фасилитации.

В явлениях фасилитации авторство воздействующего субъекта остается в тени, не рефлексируется в сознании учителя и учащихся и относится к фактам непроизвольной регуляции поведения. Феномен фасилитации не возникает вдруг. Ему предшествуют достаточно большой опыт взаимодействия учителя и учащихся и складывающийся тип межличностных отношений.

Нередко возникают ситуации, когда учитель тормозит активность учащихся, вызывая негативное отношение не только к себе, но и к деятельности, в которую они включены. Эти проявления известны как феномен негативной фасилитации. Она ведет к воз­никновению психологических барьеров и комплексов, а затем реализуется в защитных реакция организма: повторных действиях, грубости, болтливости и т.д.

Одним из феноменов, рождающихся в педагогическом взаимодействии, является **взаимопонимание,** которое определяется как система чувств и взаимоотношений, позволяющая согласованно достигнуть целей совместной деятельности или общения, максимально способствуя соблюдению доверия и интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого.

Взаимопонимание обеспечивает такой уровень «совместности», когда между участниками педагогического процесса нет авторитарного доминирования, эмоциональной напряженности, недоверия или незаинтересованности всем происходящим в этом процессе.

Одним из главных условий возникновения феномена взаимопонимания является *взаимное принятие индивидуально-психологических параметров друг друга*, умение стать на место других, идентифицироваться с ними. Взаимопонимание является следствием гуманистической ориентации педагогов, воспринимающих успехи учеников и ценности их личности как свои собственные.

**Феномен доверия** является близким по своим характеристикам к феномену взаимопонимания. Доверие есть открытость миру людей, явлений, процессов. Доверие не есть принятие на веру, без проникновения в суть. Оно может быть интуитивным и осознанным, непосредственным и опосредованным.

Отсутствие доверия, отчуждение от ребенка - одна из главных деформирующих причин, задерживающих развитие его личности. Дети испытывают острую потребность в том, чтобы им доверяли и авторитетные значимые сверстники, и взрослые люди, педагоги.

В процессе развития ребенка идет выработка базисного доверия к миру. Мир должен входить в сознание ребенка не угрожающим, а радующим. Следует обращать внимание на достижения ребенка, чтобы он накапливал опыт позитивной оценки, учился рефлексировать. Положительный отзыв, похвала, празднование достижений повышают, развивают и поддерживают самооценку и самоуважение ребенка.

Начиная с четырех лет ребенок начинает чувствовать других людей, их отношения становятся значимыми для ребенка. Поэтому уже с этого возраста закладываются модели доверительного, совестливого, гуманного отношения к другим людям. Однако их развитие есть следствие заботы о детях, понимание их. Ребенок должен прожить, почувствовать, как переживают о нем, чтобы научиться думать и заботиться о других. Личность другого должна стать частью жизненного мира ребенка. Следовательно, ребенок должен научиться видеть в другом человеке личность.

В педагогическом взаимодействии проявляется феномен **отраженной субъектности**. В его возникновении играют роль субъективные параметры личности педагога, которые осмысливаются и учитываются учащимися. Из психологического облика учителя они переходят в личностную сферу учащихся. Образ учителя может быть как реальным, так и представляемым. В некоторых случаях представляемый образ столь же реален по эффективности воздействия, как и реальный учитель. Он может стать как образцом для подражания, так и источником конфликта и агрессии. Транслируемая субъектность педагога способна производить многочисленные смысловые преобразования в личности учащихся.

Рассмотренные феномены педагогического взаимодействия обусловливают необходимость соответствия педагогических усилий психологическим характеристикам участников педагогического взаимодействия. Для этого педагог должен владеть психологиче­ской диагностикой, коррекцией, консультированием. В этом случае педагогические действия будут не поисковые или ориентировочные, а выверенные и научно обоснованные.

**Межличностные отношения как результат педагогического взаимодействия**

**Виды межличностных отношений** педагогов с учащимися.

В педагогической практике наиболее часто встречаются следующие виды взаимоотношений педагогов с учащимися:

 - устойчиво-положительные;

 - неустойчиво-положительные;

 - пассивно-положительные;

 - пассивно-отрицательные;

 - негативные.

*Устойчиво-положительное* отношение характеризуется постоянным вниманием к работе всего класса и отдельных учащихся, на­личием деловых контактов, принятием всех учащихся, спокойной и положительной эмоциональной тональностью. Учителя с таким отношением реализуют в процессе педагогического взаимодействия свою положительную направленность, характеризующуюся такими личностными параметрами, как заинтересованность успехами учебной деятельности учащихся, стремление авансировать детей, поощрить их достижения, ориентация на продвижение учащихся, умение подчеркнуть их уникальные особенности и др.

*Неустойчиво-положительное* отношение проявляется тогда, когда имеют место элементы и положительного, и отрицательного отношения, но с преобладанием положительного. Чаще всего это ситуативные отношения, обусловленные сменой настроения, результатами деятельности, поведением учащихся. При этом в поведении учителя могут быть замкнутость, сухость, категоричность, педантизм, эмоциональная нестабильность, вспыльчивость, непоследовательность, чередование требовательности и либерализма, дружелюбия и враждебности.

*Пассивно-положительное* отношение - это индифферентное отношение. Оно обнаруживается тогда, когда положительное отно­шение скрыто или трудно определяется. При этом возникают дистанция между учителем и учащимися, безразличие, отсутствие взаимной тяги и стремления к взаимодействию.

*Открыто-отрицательное* отношение возникает тогда, когда учитель или ученики демонстративно подчеркивают неприязнь, неприятие друг друга, раздражительность, несовместимость. Такое отношение встречается реже и, как правило, проявляется в ситуациях конфликта и взаимной агрессии. Его характеризует явная эмоционально-негативная направленность - резкость, акцентирование внимания на недостатках, повторяющиеся замечания и наказания.

*Пассивно-отрицательное* отношение характеризуется недемонстративным отрицанием детей, эмоциональной вялостью, безуча­стностью, скрытой неприязнью, сухостью, отчужденностью в общении с учениками, равнодушием к их успехам и неудачам, фор­мализмом в работе. Усвоение опыта *негативных отношений* порождает такие черты характера, как неуживчивость, крикливость, нетерпимость к чужому мнению или оценке другого, фрустрированность, агрессивность, склочность, злобливость и др.

Учитель с устойчиво-положительным отношением к учащимся быстрее завоевывает авторитет, вызывает симпатию и даже любовь со стороны учеников, желание подражать ему, считать его эталоном.

**Пути улучшения межличностных отношений**.

 Ими являются:

 - постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;

 - создание атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи;

 - введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям;

 - использование учителем информации о структуре коллектива, о личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе;

 - организация совместной деятельности, усиливающей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания;

 - оказание помощи ученику при выполнении учебных и других заданий, справедливое, ровное отношение ко всем учащимся и объективная оценка независимо от уже сложившихся межличностных отношений, оценка успехов не только в учебной деятельно­сти, но и в других ее видах;

 - организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ученику проявить себя позитивно, с незнакомой стороны;

 - учет специфики группировки, в которую входит ученик, ее установок, стремлений, интересов, ценностных ориентации.

Похвала любимого учителя, высказанное им положительное отношение могут значительно повысить самооценку учащихся, пробудить стремление к новым достижениям, порадовать его. Такая же похвала, высказанная учителем, который не принимается учащимися, может оказаться неприятной ученику и даже воспринята как порицание. Это случается, когда педагог не признается не только этим учеником, но и всем классом.

Исследованиями установлено, что учителя чаще обращают внимание на тех школьников, которые вызывают у них то или иное эмоциональное отношение - симпатию, озабоченность, неприязнь. В то же самое время безразличные им ученики не привлекают их внимания. Оказалось, что учитель склонен лучше относиться к «интеллектуальным», дисциплинированным и исполнительным ученикам. На втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные. На третьем - ученики, поддающиеся влиянию, но плохо управляемые. Самые нелюбимые - независимые, активные, самоуверенные ученики.

\* \* \*

Разумеется, межличностные отношения не могут зависеть только от одного лица. Едва ли бывает такое, что вся правда на одной стороне, а неправда – на другой. Но в любом случае ответственность за качество межличностных отношений несёт прежде всего учитель.

Педагогическая практика знает немало примеров, когда именно учитель провоцирует серьёзные конфликты с учениками, вызываемые своим негативным отношением к ним.

Психологами выделены признаки, по которым «опознается» ***стереотипная негативная установка учителя*** (А.А.Леонтьев):

 - учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему», т. е. не дает ему времени подумать;

 - если дан неверный ответ, он не повторяет вопроса, не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;

 - он «либеральничает», оценивает положительно неверный ответ, но в то же время чаще ругает «плохого» ученика за такой же ответ и соответственно реже хвалит за правильный ответ;

 - учитель стремится не реагировать на ответ «плохого» ученика, вызывает другого, не замечая поднятой руки, иногда вообще не работает с ним на уроке, реже улыбается ему, меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».

Приведенный пример «дифференцированного» отношения к ученику в процессе педагогического взаимодействия показывает, что даже очень продуктивная идея индивидуального подхода может быть искажена. Учитель должен быть адекватным и гибким в своих оценках.

ИТАК, из сказанного, можно проследить следующую цепочку понятий: воздействия – общение - взаимовоздействия – педагогические взаимодействия – взаимоотношения. Если педагогические взаимодействия приводят к негативным взаимоотношениям, то, скорее всего в них мало психологии или даже она отсуствует полностью.

**2 вопрос:**

**Федеральный государственный образовательный стандарт как предмет педагогического взаимодействия**

**Образовательный стандарт** - это ответ на вопрос о том, какой должна быть наша школа, вопрос профессиональной деятельности педагогов и судьбы наших детей.

***Общая характеристика Стандарта.***

*Отличие от старых*. От старых стандартов, содержащих подробный перечень тем по каждому предмету, обязательных для изучения каждым учеником, будет осуществлен переход на новые стандарты, в которых содержатся требования:

а) какими должны быть школьные программы,

б) какие результаты должны продемонстрировать дети и

в), какие условия должны быть созданы в школе для достижения этих результатов. (Запомним: программы – требования – условия).

*О программах*: в любой образовательной программе будет две части: обязательная и та, которая формируется школой. Чем старше ступень, тем больше возможности выбора. Новый стандарт предусматривает внеаудиторную занятость - кружки, спортивные секции, различного рода творческие занятия.

*О результатах*. Предусматриваются требования к личным, предметным и метапредметнымрезультатам образования.

*Об условиях*. В школе должны быть созданы кадровые, материально-технические и другие условия, обеспечивающие развитие образовательной инфраструктуры в соответствии с требованиями времени. Финансовое обеспечение будет построено на принципах нормативно-подушевого финансирования ("деньги следуют за учеником"), переход на которое планируется завершить во всех субъектах Российской Федерации в ближайшие три года. При этом средства будут поступать и в муниципалитеты, и в каждую школу по нормативу независимо от форм собственности.

*О ЕГЭ.* Единый государственный экзамен останется основным, но не единственным способом проверки качества образования. (Увы, какие будут другие способы проверки качества образования – не сказано).

Далее эти и другие положения ФГОС будет рассмотрены подробнее. Но не с целью рассказать всё о них, а с иной – побудить слушателей к самостоятельному изучению этого документа.

**ПРИЧИНЫ**

**перехода к новому Стаандарту**

В документе называются следующие основные причины:

**а)** Изменение условий жизни, в результате чего современная школы (в сущности, советская) принципиально не соответствует новой социальной структуре общества.

Итак, школа должна соответствовать социальной структуре общества.

Весьма спорное утверждение. Ведь социальная структура общества – это прежде всего расслоение общества по принципу достатка. Значит, должна быть школа для богатых, средних и бедных слоёв населения. Что и происходит, хотя и маскируется красивыми словами о доступности образования для всех. На деле доступность образования переходит в зависимость не от способностей учащихся, а от достатка их родителей.

**б)** Ученики не приспособлены к новым требованиям жизни.

К сожалению, в документе не названы эти «новые требованияжизни», но они очевидны для любого думающего человека: компетентность – успешность – конкурентноспособность.

Между тем, подлинное образование должно предполагать не только соответствие выпускников новым требованиям жизни, но и *умение противостоять этим требованиям*, ведь жизнь может быть и паразитической, а приспособление к требованиям паразитической жизни не является прогрессом.

**в)** Содержание образования не соответствует требованиям экономики.

Указание на то, что образование должно соответствовать требованиям экономики – это *есть экономический детерминизм*. Но с какой стати образование должно работать именно на экономику? Экономика – лишь частная задача образования; оно прежде всего должно быть направлено на совершенствование, обогащение и возвышение личности.

Исходя из сказанного, можно заключить, что причины перехода к новым стандартам образования носят не однозначный – дискуссионный характер. В сущности, образования подгоняют под интересы буржуазного развития страны. Замысел очевиден, но является ли он благом – это ещё большой вопрос.

**КОЮЧЕВЫЕ**

**особенности ФГОС**

Федеральный государственный образовательный стандарт – принципиально новый для отечественной школы документ. Основными его особенностями являются:

**1.** Если варианты аналогичных документов предыдущих поколений являлись прежде всего **стандартами содержания** образования, то ФГОС нормирует все важнейшие стороны работы школы, определяет уклад школьной жизни.

Главное (и о чём уже сказано выше) - стандарт не предъявляет требований к содержанию образовательных программ, как это было ранее.

Здесь предъявляются требования и к результатам образования, и программам образования, и к условиям реализации программ:

**- по результатам - ст**андарт ориентируется не только на предметные как это было раньше, но и ***на метапредметные и личностные результаты.***

**- по структуре.** Специфика требований к структуре состоит в том, что в стандарте зафиксировано наличие обязательной и формируемой участниками частей образовательного процесса и их соотношение, в том, что определены разделы основной образовательной программы (содержательно и количественно) и, наконец, в том, что задается интеграция учебной и внеурочной деятельности.

**- по условиям.** Впервые в структуре ФГОС задаются требования к условиям осуществления образования, дифференцированным по видам ресурсов (кадровых, финансовых, материально-технических, информационных, учебно-методических).

Соблюдение ***требований к условиям*** реализации основной образовательной программы общего образования должно обеспечивать создание комфортной для обучающихся и педагогических работников образовательной среды, гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья школьников; высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей и всего общества, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся.

**2.** В основу реализации ФГОС положен системно-деятельностный подход, образующий методологическую основу Стандарта.

Это подход обеспечивает:

формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию;

проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательного учреждения;

активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;

построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

**ПРИНЦИПИАЛЬНО НОВОЕ**

**в образовательном Стандарте**

Под новым в образовательных стандартах, разумеется, понимается то, чего не было в стандартах 2004 года. Такими новшествами являются:

**1)** Впервые в истории советско-российской школы в старших классах последовательно вводится ***принцип элективности.***

Это значит, что предметы делятся на обязательные и элективные, т. е. вариативные, избирательные.

Предметы делятся на обязательные и эликтивные.

**Обязательные предметы**: Русский язык и литература, курс «Россия в мире», физкультура, основы безопасности и жизнедеятельности, выполнение индивидуального проекта. Они будут занимать 35% учебного времени.

**Эликтивные предметы.** Их ученики и их родители выбирают в соответствии с будущим профилем профессиональной деятельности.

В число эликтивных курсов должно войти не более семи предметов.

А именно:

иностранный язык;

общественные науки (обществознание, история, география, экономика, право);

математика и информатика (математика и информатика, алгебра и начала математического анализа, геометрия, информатика);

естественные науки (естествознание, физика, химия, биология, экология); курсы по выбору (искусство, или предмет по выбору образовательного учреждения, или один курс из предметных областей.

Да, многие считают, что наши дети не умеют выбирать, что выбор в руках подростка – это попытка упростить ему жизнь. Однако необходимо понимать, что обеспечение правильного выбора обучающегося – это не сфера регулирования стандарта, а сфера методологии подготовки и повышения квалификации педагогов, которые должны стать тьюторами (тьютеры – специалисты по индивидуальным образовательным программ ) и помогать обучающимся в составлении *индивидуальных образовательных траекторий*. В идеале новый стандарт должен помочь ученику в его профессиональном самоопределении, позволив сконцентрировать усилия на действительно важных для него аспектах учения.

**2.** Стандарты ориентируют переход от **школы знаний к школе компетенций и творчества.**

Школа знаний - это простая ретрансляция знаний.

Школа компетенций предполагает, как написано в стандартах, системно-деятельностный подход к образованию.

Именно поэтому в основе реализации стандарта лежит широкое внедрение в практику обучения проектной и исследовательской деятельности.

**3.** Поворот **к воспитательным функциям школы**, которые в предыдущие годы у неё были отобраны.

В воспитании главными элементами названы ***патриотизм и здоровый образ жизни.***

**4.** Отказ от **единой общеобразовательной школы** и переход к системе **многообразных школ,** выстроенных в иерархию (гимназии, лицеи, специализированные школы, обычные школы).

**5**. Окончательная «ЕГЭизация образования: по окончании 11 класса школьники сдают ЕГЭ в обязательном порядке по следующим учебным предметам:

 «Русский язык и литература»;

«Математика: алгебра и начала анализа, геометрия»;

«Иностранный язык».

Обучающийся может ***самостоятельно выбрать уровень*** (базовый или углубленный), в соответствии с которым будет проводиться государственная (итоговая) аттестация в форме единого государственного экзамена.

Допускается прохождение обучающимися государственной (итоговой) аттестации по завершению изучения отдельных учебных предметов на базовом уровне после 10 класса.

**6.** Замаскированный акцент на меркантильность и утилитаризм в образовании.

*Меркантилизм* – торговля, деньги. Слово «услуги» в Стандарте использовано 8 раз, но разве услуги могут быть дармовыми, бесплатными, «за так»?

*Утилитаризм* – заземление образования до обслуживания потребностей быта.

В процессе дискуссий говорилось, что школьников следует ***учить тому, что необходимо утилитарно, учить надо для того, чтобы достичь жизненного успеха.***

(Слово «успех» в стандарте не используется, а «успешность» используется 11 раз)

**Разумеется,** прямо в Стандарте о меркантилизме и утилитаризме ничего не говорится, но уж лучше бы было сказано именно прямо – без лукавства.

Добавим к сказанному, что слово «учитель» в стандарте не используется ни разу.

Это удивительно, но – факт, можете проверить…

Используются лишь производные слова от слова «учитель»: «учителя» - 2 раза (множественное число), «учителей» - 1 раз (тоже множественное число» и «учительская рабочая зона» - 1 раз. Похоже, что учитель как субъект педагогического процесса для разработчиков стандарта не существует, а существует лишь во множественном числе – в купе с другими. Вот вам и личностно-ориентированный подход к учителю!

Нет в Стандарте и слов «ученик и «ученица», что уже не удивительно, раз даже учителя не вспомнили.

Слова «учащийся» или «учащиеся» т. ж. отсутствует. А ведь это – субъекты педагогического процесса. Не в Стандарте и «обучаемых». Кто же есть? Есть «обучающиеся»: это слово использовано 161 раз. Ну, хоть их-то не забыли…

**7**. *С*охранение фундаментального научного ядра, которым всегда отличалось российское образование. Онако оно сохранено не без замечаний критиков, о чём ещё будет сказано ниже.

**ПОЗИЦИЯ**

**противников новых стандартов**

По поводу новых образовательных стандартов не утихают споры теоретиков и практиков между собой.

Оспариваются чаще всего следующие положения:

**1. *Нельзя отказываться от знаний*** в пользу компетенций, ибо они сами по себе, при соответствующей их подачи, готовят детей к жизни.

**2. *Нельзя сужать круг*** ***гуманитарных знаний.*** Этим мы лишаем воспитание его нравственной основы.

**3. *Нельзя также сужать круг*** предметов естественных и технических наук даже у гуманитариев, ибо это сузит их кругозор и интеллект.

**4. *Нельзя переходить*** на элективность тех предметов, которые всегда считались основными.

**5. *Нельзя переходить*** на сознательно-деятельностный принцип выбора предметов в столь раннем возрасте. Ибо мы этим:

а) Лишаем ребёнка свободы выбора, когда он ему действительно потребуется;

б) Лишаем их должного кругозора, чтобы чувствовать себя свободным в этом мире.

**6) *Нельзя снижать*** нагрузку на школьников, ибо избыточных и лишних знаний не бывает.

И вообще знания развивают сами по себе, независимо от их утилитарной пользы.

Знания обладают абсолютной ценностью вне зависимости от социального строя.

**7) *Нельзя подчинять школу экономике***. Не экономика должна «тащить» образование, а образование — поднимать экономику.

**8) Нельзя отказываться** от ценного **советского опыта** в образовании, который широко используется в Японии, Китае, Израиле, Финляндии и в других странах. Надо возрождать лучшие традиции русско-советской школы. На её выпускниках держаться крупнейшие вузы мира.

**ПОРЯДОК**

**перехода на ФГОС**

Обучение лиц, зачисленных до 31 декабря 2010 г, будет осуществляться до завершения их обучения в соответствии с государственными образовательными стандартами, утвержденными Приказом Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. № 1089.

Поэтому, если дети начали обучение 1 сентября 2010 г. по стандартам 2004 г, то 1 января 2011 г. они не должны переходить на обучение по ФГОС. Обучение по ФГОС они могут начать со следующей ступени общего образования.

Обязательным будет обучение по ФГОС:

*на ступени основного общего образования* с 2015/16 учебного года;

*на ступени среднего (полного) общего образования* с 2020/21

учебного года.

Переход на ФГОС может осуществляться и поэтапно, по ступеням общего образования после утверждения соответствующих стандартов и по мере готовности образовательных учреждений к введению ФГОС :

**в 5классах** начиная с 2012/13 учебного года,

**в 10 классах** – с 2013/14 учебного года.

Это возможно в силу того, что стандарты разрабатываются по ступеням обучения, они фиксируют результаты, которые должны быть достигнуты на каждой ступени обучения, что обеспечивает деятельность школ ступеней.

И завершив обучение на одной ступени общего образования по стандартам 2004 года, можно начать обучение на следующей ступени по ФГОС.

**Таким образом,** ФГОС – это действительно новое слово в образовательной политике и практике. Но не слишком ли оно новое? Здесь нужен критический подход субъектов образовательной деятельности. Нужно непременно активное педагогическое взаимодействие, вы противном случае можно или не увидеть в Стандарте хорошее и принять его за плохое или наоборот.

1. **Вопрос:**

**Основные условия психологического сопровождения педагогического взаимодействия школьных педагогов в процессе реализации ФГОС**

**Реализация ФГОС как комплексная проблема.** Комплексность реализации ФГОС предполагает:

А) осуществление соответствующей работы *на федеральном, региональном, местном и институциональном уровнях* с привлечением средств массовой информации, общественных и иных организаций, заинтересованных в введении ФГОС. При этом образовательные учреждения должны стать основными площадками проведения работы с общественностью, в первую очередь с родителями, по разъяснению необходимости введения ФГОС, его требований, механизмов введения, ожидаемых результатов.

Б) участие в решении этой проблемы всех участников педагогического процесса на различных ступенях образовательной системы *от министра образования и науки до школьника.* В школьных условиях главными субъектами реализации ФГОС являются руководитель образовательного учреждения, психолог и педагог;

В) реализацию *всех видов сопровождения* ФГОС – научно-методического, информационного и психологического обеспечения, включая консультирование всех участников данного процесса.

**Сущность сопровождения** как идеи. Сопровождение — это определенная идеология работы, это самый первый и самый важный ответ на вопрос, зачем нужен психолог. Однако, прежде чем подробно остановиться на содержании этого понятия, рассмотрим в целом ситуацию в отечественной психологической школьной практике с точки зрения тех целей и той идеологии, которые заложены в различные существующие подходы.

Можно говорить, на наш взгляд, о трех основных идеях, лежащих в основании различных моделей психологической деятельности.

*Идея первая*: суть психологической деятельности — в научно-методическом руководстве учебно-воспитательным процессом в школе. Это «чужая» для психолога практика. Ее цель может задаваться разными словами, например, как научное психолого-педагогическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, однако в любом случае это цели «чужой» практики, другого профессионального восприятия мира (прежде всего — ребенка), которое часто плохо совместимо с психологическим миропониманием.

*Идея вторая*: смысл деятельности школьного психолога — в оказании помощи детям, испытывающим различные трудности психологической или социально-психологической природы, выявлении и профилактике этих трудностей. В рамках таких моделей достаточно четко разводятся функции педагога и психолога. Более того, их деятельность часто оказывается независимой друг от друга. За пределы помощи выпадают благополучные в психологическом отношении школьники, которые получают свою долю внимания психолога лишь только в том случае, если начинают демонстрировать какие-то нежелательные проявления в поведении, обучении или, скажем, самочувствии. Кроме того, психологам, работающим в русле таких моделей, часто присущ специфический взгляд на детей: их психологический мир становится интересен специалисту прежде всего только с точки зрения наличия нарушений, которые надо исправлять и корректировать.

*Идея третья*: суть школьной психологической деятельности — в сопровождении ребенка в процессе всего школьного обучения. Привлекательность идеи понятна: она действительно дает возможность организовать школьную психологическую деятельность как **«свою» практику**, со своими внутренними целями и ценностями, но она же при этом позволяет органично вплести эту практику в ткань учебно-воспитательной педагогической системы. Позволяет сделать ее самостоятельной, но не чужеродной частью этой системы. Становится возможным соединение целей психологической и педагогической практики и их фокусировка на главном — на личности ребенка.

***Прежде всего, что значит «сопровождать»?*** В словаре русского языка мы читаем: сопровождать — значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого.

То есть, сопровождение ребенка по его жизненному пути — это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда — чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советами и собственным примером ориентироваться в окружающем Дорогу мире, понимать и принимать себя. Но при этом не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на свой путь. Ни сам ребенок, ни его умудренный опытом спутник не могут существенно влиять на то, что происходит вокруг Дороги. Взрослый также не в состоянии указать ребенку путь, по которому непременно нужно идти. Выбор Дороги — право и обязанность каждой личности, но если на перекрестках и развилках с ребенком, оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным — это большая удача. Именно в таком сопровождении ребенка на всех этапах его обучения и видится основная цель психологической практики.

***Сущность сопровождения***. Сопровождение рассматривается нами как процесс, как целостная деятельность практического школьного психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

 Систематическое **отслеживание** психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе обучения.

 Создание социально-психологических **условий** для развития личности учащихся и их успешного обучения.

 Создание специальных социально-психологических **услови**й для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

**Содержательные следствия идеи сопровождения**

В рамках данной идеологии оказывается возможным обоснованно и четко подойти к отбору содержания конкретных форм работы и самое главное — определить понятие социально-психологического статуса школьника.

То есть мы получаем возможность ответить на вопрос, что именно нужно знать о школьнике для организации условий его успешного обучения и развития. В самом общем виде социально-психологический статус школьника представляет собой ***систему психологических характеристик ребенка или подростка***. В эту систему включаются те параметры его психической жизни, знание которых необходимо для создания благоприятных социально-психологических условий обучения и развития.

В целом эти параметры могут быть условно разделены на две группы. Первую группу составляют *особенности школьника*. Прежде всего, особенности его психической организации, интересов, стиля общения, отношения к миру и другое. Их нужно знать и учитывать при построении процесса обучения и взаимодействия.

Вторую составляют различные *проблемы или трудности*, возникающие у ученика в различных сферах его школьной жизни и внутреннем психологическом самочувствии в школьных ситуациях. Их надо находить и корректировать (развивать, компенсировать). И те, и другие нужно выявлять в процессе работы для определения оптимальных форм сопровождения.

**Организационные следствия идеи сопровождения**

В организационных вопросах особенно ярко проявляется *психотехнический потенциал идеи сопровождения,* так как появляется возможность выстроить текущую работу психолога как логически продуманный, осмысленный процесс, охватывающий все направления и всех участников внутришкольного взаимодействия.

Этот процесс опирается на ряд важных организационных принципов, касающихся построения школьной психологической практики. К ним относится системный характер ежедневной деятельности школьного психолога, организационное закрепление (в перспективных и текущих планах работы педагогического коллектива школы) различных форм сотрудничества педагога и психолога в вопросах создания условий для успешного обучения и развития школьников, утверждение важнейших форм психологической работы в качестве официального элемента учебно-воспитательного процесса на уровне планирования, реализации и контроля за результатами и др.

**Функционально-ролевые следствия идеи сопровождения**

Психолог, работающий в русле данной модели, получает возможность профессионально определиться в отношении всех участников школьной системы отношений, построить с ними успешные взаимоотношения.

Выражаясь традиционным языком, психолог получает представление о том, *кто является и кто не является объектом его практической деятельности.* Правда, в рамках нашего подхода более уместно было бы говорить, скажем, о клиенте школьной психологической практики. В качестве клиента школьного психолога выступают либо конкретный школьник, либо группа школьников.

Что касается взрослых участников учебно-воспитательного процесса — *педагогов, администрации, освобожденных воспитателей, родителей, —* они рассматриваются нами как субъекты сопровождения, участвующие в этом процессе вместе с психологом на принципах сотрудничества, личной и профессиональной ответственности.

Мы рассматриваем психолога как *часть системы обучения и воспитания детей.* Наряду с ним, ребенка по пути развития ведут специалисты разных гуманитарных профессий (педагоги, медицинские работники, социальные педагоги и воспитатели, социальные работники) и, конечно, его родители. В решении проблем конкретного школьника или при определении оптимальных условий его обучения и развития все заинтересованные взрослые совместно разрабатывают единый подход, единую стратегию психолого-педагогического сопровождения.

**Сущность психологического сопровождения.** Психологическое сопровождение – это подведение прочной психологической базы под любые решения и действия в любом практическом вопросе, в данном случае – под педагогическое взаимодействие субъектов в процесс реализации ФГОС.

Следует сначала выявить наличие психологической базы (есть ли она вообще?), выявить её идейное содержание, её сильные и слабые стороны, подкрепить при необходимости и упрочить её.

Подчеркнём особо, что *психологические сопровождение* и обеспечение любых предпринимаемых мер в любом вопросе, а сравнении с другими видами сопровождения и обеспечения – правовым, организационным, техническим, финансовым и т. д., является, как правило, *самым слабым*. И это ведёт к печальным последствиям, ибо всё то, что не просчитано и не обеспечено психологически, чаще всего обречено на поражение. Примеров тому в самых разных областях бытия людей множество.

Один из таких примеров – первая чеченская военная кампания, предпринятая по решению Б. Ельцина. Он сам считал её самым крупным своим просчётом, но имел в виду какие-то военно-политические ошибки. Мы же укажем на иное: ***был совершенно упущен духовно-психологический аспект той войны,*** что стоило огромных жертв с обеих сторон.

Главное заключалось в том, что чеченские формирования, обладавшие и без того высоким боевым духом, помноженным на национальные особенности менталитета, встретили федеральные войска как агрессоров. Они были убеждены, что защищают свою землю, свой народ, что правое дело именно за ними. Ничего подобного наши солдаты (федеральных войск) не имели. Они не были подготовлены к бою ни идеологически, ни политически, ни психологически: не знали ни истории чеченского народа, ни его сильных и слабых сторон, ни мотивов их противостояния центру, и уж тем более не имели никакого представления о мусульманской религии и религиозном фанатизме. Генерал П. Грачёв, бывший тогда министром обороны, самоуверенно заявлял: «Мы этих бородачей за неделю рассеем по горам». Итог известен: заложена новая мина замедленного действия в отношениях между нашими народами, которая может взорваться в любой момент.

Можно привести и сугубо педагогические примеры. Взять, например, укрупнение школ - эта мера, в сущности, варварская. Она продиктована сугубо финансовыми и экономическими интересами. Правда иногда называются и педагогические оправдания, дескать, в малокомплектной школе качество образования гораздо ниже, чем в больших школах, поскольку в малой школе учитель вынужден преподавать разные предметы, в которых он не является специалистом. Например, биолог может преподавать и иностранный язык, и математику, и ОБЖ. Естественно, качество такого обучения будет низким.

Но, *во-первых*, где факты, данные, статистика, что малые школы (это сельские, как правило, школы учат хуже? Что хуже учат – это всего лишь слова. Если проанализировать биографии военачальников, тех самых, которые нам обеспечили победу над фашизмом, то они ведь на 80% - селяне. Как объяснить этот феномен?

*Во-вторых,* где здесь учёт психологии родителей, учителей, самих детей? Ведь малая школа – это ***тёплая школа***, где все всех знают, это школа семья. Большая школа – ***холодная школа****.* Там не могут сложиться отношения семейного типа, там много бездушия, формализма, жестокости, взаимного отчуждения. Дети такую школу скорее будут ненавидеть, несмотря на профессионализм учителей и высокую обеспеченность компьютерами и различными мультимедийными средствами.

С укрупнением школ связано появление *школьных автобусов*, что чиновники от образования ставят себе в явную заслугу. В Ставропольском крае насчитывается более 700 таких автобусов. Но с психологической точки зрения школьный автобус – это сущий катафалк для детей. Они вынуждены рано вставать, чтобы поспеть на автобус. Они не высыпаются, не успевают завтракать, их укачивает в автобусе, там они простужаются, устают и по приезду на занятия они утрачивают главное качество, необходимое для занятий – свежесть: им уже не до занятий. Потом – возвращение домой с теми же проблемами. А дома родители волнуются: вдруг ненастье, вдруг поломка, вдруг авария. И так ведь изо дня в день. Стоит ли удивляться, что лишь 10% выпускников школ считаются относительно здоровыми.

В целом же признаем прямо, что реформирование системы образования осуществляется едва ли не при полном игнорировании психологического фактора, что особенно наглядно прослеживается *по внедрению ЕГЭ*. Эта мера – не научное, не апробированное, не доказавшее свою эффективность сугубо волевое, административно-командное решение. Чиновникам от образования просто кажется, что ЕГЭ лучше, чем веками складывавшаяся практика отчётности детей. ЕГЭ - это воинственное игнорирование психологии людей, более того – это главный стрессогенный фактор современной школы.

Но ведь так дело обстоит не только с ЕГЭ, а практически с любыми новшествами реформистского характера. На разных уровнях системы образования наблюдается дефицит понимания того, что **психологическое обеспечение для образования – что фундамент для дома:** слабый фундамент – и всё рушится. А потому внимание психологическому обеспечению любых предпринимаемых мер должно быть первостепенным.

То же самое можно сказать и о практике обсуждения и принятия ФГОС: ведь педагогического взаимодействия как такового между собой академической науки, министерства образования, органов управления образованием, школьных педагогов и психологов, широкой педагогической общественности – не было. Была борьба, было противостояние, говоря житейским языком, было выкручивание руки. И – чиновники победили. А потому уместно рассмотреть дали вопрос гуманизации педагогического взаимодействия.

**Принципы гуманизации педагогического взаимодействия**

Личность воспитывается личностью. Эта идея заложена в основу гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе. Гуманистическое педагогическое взаимодействие - это диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное взаимодействие. Оно обеспечивает не просто передачу некоторого содержания знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и т.п. от учителя учащимся, но и их взаимообогащающее личностное развитие. Рассмотрим систему психологических принципов организации личностного педагогического взаимодействия.

**Ведущим** в ней является ***принцип диалога педагогического взаимодействия***. Он связан с преобразованием позиций взрослого и ребенка в личностно-равноправные, в позиции со-учащихся, со-воспитывающихся, со-трудничающих людей. Свойство диалогического реагирования - атрибут коммуникативной ситуации.

**Второй принцип** - ***проблематизация*** педагогического взаимодействия - ведет к изменению ролей и функций взрослого и ребенка, учителя и учащегося в процессе воспитания и обучения. Взрослый не воспитывает, не преподает, но актуализирует исследовательскую активность самого ученика, стимулирует его тенденцию к личностному росту, создает условия для совершения ребенком нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач.

**Принцип** ***персонализации*** предполагает прежде всего отказ от ролевых масок, адекватное включение в это взаимодействие и тех элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам.

**Четвертый принцип** - ***индивидуализация*** педагогического взаимодействия - означает выявление и культивирование в каждом ребенке индивидуально-специфического и особенного. Реализация данного принципа означает построение такого общения, которое было бы адекватным возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям, способностям и склонностям всех учащихся.

Очевидна тесная взаимосвязь всех четырех психологических принципов организации гуманистического педагогического взаимодействия. Все они служат актуализации творческого потенциала учителей и учащихся, стимулируют их личностный рост, при этом действительная реализация любого из них невозможна без реализации всех других.

**Деятельность психолога в рамках сопровождения предполагает:**

• осуществляемый совместно с педагогами *анализ школьной среды* с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития школьника, и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития

• определение *психологических критериев* эффективного обучения и развития школьников;

• разработку и внедрение определенных *мероприятий, форм и методов работы*, которые рассматриваются как условия успешного обучения и развития школьников;

• приведение *этих создаваемых условий* в некоторую систему постоянной работы, дающую максимальный результат.

Таким образом, сопровождение представляется нам чрезвычайно перспективным теоретическим принципом и с точки зрения осмысления целей и задач психологической практики, и с точки зрения разработки конкретной модели деятельности психолога, которая может быть внедрена и успешно реализована не в единичном авторском исполнении, а как массовая технология работы.

**Далее** будут рассмотрены две группы психолого-педагогических условий:

а) обеспечивающих успешную реализацию образовательных программ – они изложены в самом документе и

б) обеспечивающих успешное педагогическое взаимодействие субъектов педагогического процесса при реализации ФГОС – они не изложены в документе и носят авторский характер – Н. Б.

Эти условия следует различать, как и видеть связи между ними.

**Психолого-педагогические условия** реализации основной образовательной программы должны обеспечивать. Мы их перечислим именно так, как они представлены в Стандарте:

- преемственность содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к ступени основного общего образования;

- учёт специфики возрастного психофизического развития обучающихся;

- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родителей (законных представителей) обучающихся;

- вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (сохранение и укрепление психического здоровья обучающихся; формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни; развитие экологической культуры; дифференциация и индивидуализация обучения; мониторинг возможностей и способностей обучающихся, выявление и поддержка одарённых детей, детей с особыми образовательными потребностями; психолого-педагогическая поддержка участников олимпиадного движения; обеспечение осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности; формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников; поддержка детских объединений, ученического самоуправления);

- диверсификацию уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень организации);

- вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза).

На перечисленными в Стандарте условиями реализации образовательных программ следует глубоко поразмышлять особенно педагогам предметникам.

И следует их увязать, конечно, с самой программой преподаваемого предмета.

Предлагаем ниже программу для филологов, точнее – требования к программе, изложенные в стандарте (цитируем пункт Стандарта под номером 9.1.1).

[9.1.1. Предметные результаты изучения предметной области «Филология» включают предметные результаты изучения учебных предметов:

«Русский язык и литература». «Родной (нерусский) язык и литература» (базовый уровень) – требования к предметным результатам освоения базового курса русского языка и литературы (родного (нерусского) языка и литературы) должны отражать:

1) сформированность понятий о нормах русского, родного (нерусского) литературного языка и применение знаний о них в речевой практике;

2) владение навыками самоанализа и самооценки на основе наблюдений за собственной речью;

3) владение умением анализировать текст с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации;

4) владение умением представлять тексты в виде тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, сочинений различных жанров;

5) знание содержания произведений русской, родной и мировой классической литературы, их историко-культурного и нравственно-ценностного влияния на формирование национальной и мировой;

6) сформированность представлений об изобразительно-выразительных возможностях русского, родного (нерусского) языка;

7) сформированность умений учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественного произведения;

8) способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы и выражать своё отношение к ним в развёрнутых аргументированных устных и письменных высказываниях;

9) владение навыками анализа художественных произведений с учётом их жанрово-родовой специфики; осознание художественной картины жизни, созданной в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания;

10) сформированность представлений о системе стилей языка художественной литературы.

«Русский язык и литература». «Родной (нерусский) язык и литература» (углубленный уровень) – требования к предметным результатам освоения углубленного курса русского языка и литературы (родного (нерусского) языка и литературы) должны включать требования к результатам освоения базового курса и дополнительно отражать:

1) сформированность представлений о лингвистике как части общечеловеческого гуманитарного знания;

2) сформированность представлений о языке как многофункциональной развивающейся системе, о стилистических ресурсах языка;

3) владение знаниями о языковой норме, её функциях и вариантах, о нормах речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения;

4) владение умением анализировать единицы различных языковых уровней, а также языковые явления и факты, допускающие неоднозначную интерпретацию;

5) сформированность умений лингвистического анализа текстов разной функционально-стилевой и жанровой принадлежности;

6) владение различными приёмами редактирования текстов;

7) сформированность умений проводить лингвистический эксперимент и использовать его результаты в процессе практической речевой деятельности;

8) понимание и осмысленное использование понятийного аппарата современного литературоведения в процессе чтения и интерпретации художественных произведений;

9) владение навыками комплексного филологического анализа художественного текста;

10) сформированность представлений о системе стилей художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, об индивидуальном авторском стиле;

11) владение начальными навыками литературоведческого исследования историко - и теоретико-литературного характера;

12) умение оценивать художественную интерпретацию литературного произведения в произведениях других видов искусств (графика и живопись, театр, кино, музыка);

13) сформированность представлений о принципах основных направлений литературной критики].

Этот большой «кусок» Стандарта должен стать для филологов настольным и для размышлений и в качестве руководства к действию.

**Психолого-педагогические условия успешного педагогического взаимодействия** субъектов педагогического процесса при реализации ФГОС.

**Первое** условие – высокий уровень осознания педагогами того, что успешная реализация ФГОС предполагает именно взаимодействие всех субъектов педагогического процесса, а не просто автономные действия каждого из них в процессе выполнения своего функционала.

На деле это означает, что нужна высокая активность педагогов по поводу внедрения ФГОС направленная друг на друга – от простых межличностных бесед до взаимных посещений занятий и научных конференций. Образно говоря, проблематика внедрения ФГОС должна быть доминирующей – витать в атмосфере, которой дышат педагоги.

**Второе** – знание и понимание сущности педагогического взаимодействия, как взаимодействия с дидактической или воспитательной целью хотя бы одной из стороны участников педагогического процесса.

Сущность педагогического взаимодействия была рассмотрена в первом учебном вопросе. Следует вновь вернуться к материалу этого вопроса с целью его углубленного осмысления и что главное – для самостоятельных уточнений и дополнений.

**Третье** – следует отнестись к ФГОС (самому документу) как предмету научного исследования. Нельзя полагаться на чьи-то пересказы и комментарии этого документа, чьи-то выписки и т. п. Без личного изучения и *перевода этого документа в свой внутренний план* он так и останется отчуждённым, внешним, не личным, хуже того – не понятым.

Изучение Стандарта – задача сложная. Это большой и сложный документ, насчитывающий 50 страниц (14-ым кеглем через 1 интервал), фактически равный половине кандидатской диссертации. К тому же и написан он довольно сложным научным, а иной раз и наукообразным, языком, разобраться в котором совсем не просто.

Но даже не это самое трудное. Главная трудность заключается в том, что основные положения этого документа нужно выявлять самостоятельно. В нём почти нет ключевых слов, которые бы облегчили его изучение. Так, проведённый автором (Н. Б.) контент-анализ выявили, что в документе ни разу не были использованы следующие слова и их производные: «главное», «ключевое», «основное», «исходное», «базовое», «учитель». Далее: слово «сущность» использовано 1 раз, «концепция» – 1 раз, «обучение» – 1 раз, «методология» - 3 раза, «воспитание» - 3 раза, «цель» - 5 раз, «основополагающие» - 5 раз. А это значит, что документ не рассчитан на преподнесение истины на блюдечке с голубой каёмочек, что над ними нужно вдумчиво работать, размышлять, чтобы выделить и понять самое главное.

**Четвёртое условие** вытекает из предыдущего и состоит оно в выделении именного самого главного, того, что отличает новые стандарты от предыдущих, выявление его философии. Выше речь уже шла о содержании ФГОС. Мы дали общую характеристику ФГОС, выяснили причины перехода к ним, ключевые особенности стандартов, принципиально новое в них, но что же самое главное в Стандарте – мы ещё не рассматривали. С нашей точки зрения главным является:

**ПЕРВОЕ.** Изменились ***цели*** образования в школе и ***требования*** к обучаемым.

**О ЦЕЛЯХ**. Главная цель теперь не знания, т. е. не содержание обучения (не ЗУНы, не знаниевая парадигма), а умения (высшее умение – творчество). Знать, конечно, хорошо, но это – вчерашний день, а ты покажи то, что ты умеешь делать!

Предполагается ЗУНы заменить УУД – универсальными учебными действиями.

Универсальные учебные действия (УУД) – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Универсальные учебные действия делятся на четыре основные группы:

**Коммуникативные УУД** - обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

**Личностные действия УУД** - обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить два вида действий:

1) действие смыслообразования;

2) действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания.

**Регулятивные действия УУД** - обеспечивают организацию учащимся

своей учебной деятельности.

К ним относятся:

– целеполагание;

– планирование;

– прогнозирование;

– контроль в форме сличения способа действия и его результата;

– коррекция;

– оценка;

– волевая саморегуляция.

**Познавательные УУД** - включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем.

**О ТРЕБОВАНИЯХ** к обучаемым. Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы:

**личностным,** включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме;

**метапредметным,** включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности;

**предметным**, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приёмами.

**ВТОРОЕ,** что главное в новых стандартах – это путь к новым целям и требованиям – это системно-деятельностный подход.

В документе он назван ***методологической основой*** стандарта. Далее сказано, что системно-деятельностный подход обеспечивает:

формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию;

проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательного учреждения;

активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;

построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Как видно, системно-деятельностный подход действительно, обеспечивает многое – достижение целей обучения, выполнение требований к обучаемым. Но в чём суть этого подхода? Ответа на этот вопрос в стандарте нет. Следовательно, его нужно искать самостоятельно.

**Пятое условие** – превращение идей ФГОС в мотивы поступков и поведения педагога в целом.

А это возможно лишь при условии развеивания всех сомнений относительно всех спорных в ФГОС. И здесь без взаимодействия всех субъектов педагогического процесса никак не обойтись.

В качестве примера приведём возражения, которые высказывались в печати в процессе обсуждения Стандартов.

**ВОПРОСЫ**

**к стандарту, на которые в нём не содержится ответов:**

**1)** ***Как соотносятся между собой обязательная и элективная часть?*** Сказано, что 35% - это обязательность, а 65% - это электив.

Но при такой пропорции ежедневно будет не хватать учебного времени или на обязательные предметы, или на элективные.

И вообще как может электив по времени подавлять обязательность?

Это, в сущности, означает ликвидацию систематического среднего образования в массовой школе.

Один из директоров московских школ сказал, что они электив отдали на факультатив. Ясно, что о качестве электива тут говорить не приходится.

**2)** ***Как стандартами решаются вопросы формирования научного мировззрения?***

Речь вот о чём: даже чтобы стать успешным химиком, нужно знать и физику, и геометрию, и географию, и биологию.

А ребёнок их не выбрал в качестве электива. Хочешь знать и их? Плати!

А потому снижение нагрузки на школьников – это замаскированный отказ от бесплатного образования и переход на платное.

**3)** Совершенно не понятен предмет под названием ***«Россия в мире».***

Это что за наука такая? Есть ли специалисты по ней? Кто и как их будет готовить?

Как можно вводить совершенно новый предмет, который нигде не проходил апробации?

**4)** А что за предмет – ***выполнение индивидуального проекта?***

 Он по какому ведомству проходит?И как этот «зверь» мог стать важнее литературы, математики, истории?

 Это больше похоже на профанацию, чем на инновацию.

**5**) Не понятно также, ***кто же будет отвечать за воспитание школьников?***

В советское время в этих целях готовили старших пионервожатых.

Это тоже был не выход.

Но сейчас воспитание – это вообще тёмная лошадка.

Исключить историю из обязательных предметов и рассуждать о повышении воспитательной роли школы – это по разряду тихой шизофрении.

**6)** В стандартах перечислены **ценности, на которых следует строить воспитание**.

Вот эти **ценности**: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные религии, искусство, природа, человечество.

Но этот набор слов годится под любое государство и под любую эпоху.

А где тут что-то именно русское – отражающее особенности русских?

Не тут этого ничего. И не может быть, ибо в Стандарте слово «русские» не встречается вообще. Русское звучит только в названии русского языка как учебного предмета. И всё.

И уж тем более в Стандарте мы не найдём никакого упоминания на советский опыт. Мы не найдём здесь слов «советский» или «СССР», как будто бы в России и не было такого периода в своём развитии. И это – преемственность?

**7)** В стандартах ни слова не сказано об **ученическом самоуправления,** котороеи должно формировать деятельное отношение к жизни и патриотизм, как это было в пионерской и комсомольской организациях советских школ.

Тем самым здесь оказался распят Макаренко и всё сделанное им.

Слово коллектив не использовано ни разу! Но по Макаренко, нет коллектива – нет и воспитания. И не только Макаренко, сама жизнь о том же говорит. Что толку возиться с отдельным человеком - возвышать и просвещать его, если он вновь вернётся в агрессивную детскую среду?

Перечень подобных вопросов и недоумения связанных с вводимым новым Стандартом образования можно и продолжить. Например:

- с психологической точки зрения ошибочно делить учебные предметы на обязательные и элективные. Педагоги, которые это делают забыли своё детство или не знают детской психологии. Это означает на деле, что дети обязательные предметы ещё учить будут, а не основные – учить не будут. Ибо они же а) не обязательные и б) я же их сам выбрал. Так что отстаньте от меня со своими претензиями. А правильный подход с нашей точки зрения иной: всё, что изучается в школе – сугубо обязательно для всех, раз уж оно изучается;

- опять же с психологической точки зрения весьма спорным является выделение двух уровней образования – базового и углубленного. Как тут определить границу-грань: это – базовое, а вот это – уже углубленное знание? Да педагог нормальный (а не академический) всегда будет стремиться дать ребёнку самое глубокое знание как и сам ученик не удовлетворится, если мы ему скажем, что вот это знание – для избранных, особых ребят, а тебе и что-нибудь попроще сгодится;

- наконец, главная претензия к Стандарту (с моей, авторской тоски зрения – Н. Б.) заключается в том, что главную трудность, которую переживает учитель-предметник, особенно обществовед, заключается в содержании образования. Главный вопрос, их волнующий, не как преподавать, а что именно, т. е. главным является не вопрос методики, а вопрос содержания. Увы, Стандарт предъявляет лишь требования к качествам выпускников, к условиям образования, к структуре программы… И не отвечает на вопрос знаний – каким же знаниям нужно учить? Что преподавать обществоведу, историку, литератору? Это же сущностный момент. А Стандарт мимо него проходит мимо. Как например преподавать эпоху Сталина и репрессий? Учитель-практик это сам должен решать, каждый по-своему?

Хорошо, если он знает вывод специальной комиссии по разработке единого учебника истории, что репрессий не касаться, а «рассматривать личность Сталина в связи с установлением однопартийной диктатуры и единовластия». Тоже сказано туманно, но хоть что-то конкретное.

Таким образом, педагог-практик стонет под проблемой содержания: ***чему учить?*** А Стандарт обходит этот вопрос стороной. Но обходит ли? Возможно, перечисленные здесь претензии к стандарту слишком субъективны? Значит, нужно взаимодействовать между собой педагогам разных уровней. В противном случае идеи Стандарта не превратятся в мотивы поведения учителей.

**Итак,** выше были названы пять психолого-педагогических условий успешной реализации ФГОС: обязательное взаимодействие – знание психолого-педагогический основ (сути) взаимодействия – отношение к ФГОС как предмету научного исследования – понимание самого главное, что есть в ФГОС (в частностях легко утонуть, главное упустить – упустить всё) – превращение идей ФГОС в мотивы поведения педагогов через критическое отношение к его содержанию.

К названным психолого-педагогическим условиям следует отнестись творчески, но главное ими всё же схвачено.

**ВЫВОДЫ**

Один из основных документов реформирования образования в России является Федеральный государственный образовательный стандарт. Он предъявляет систему требований к учащимся, учебным программам и условиям осуществления образовательного процесса в современной школе. Содержание же программ определяется самостоятельно образовательными учреждениями. Это существенно повышает роль, как самих учебных заведений, так и каждого педагога в реализации нового Стандарта. Изначально важно отнестись к ФГОС как научной проблеме, т. е. проштудировать его самостоятельно, выделяя прежде всего самое существенное и имеющее первостепенное отношение к преподаваемому предмету. Однако знание, понимание и реализация ФГОС – не личная, а общественная задача, в решении которой должны участвовать все педагоги. А это возможно лишь при условии активного взаимодействия между ними. В свою очередь взаимодействие может быть эффективным лишь в случае подведения под него серьёзной психологической базы с той целью, чтобы идеи ФГОС трансформировались в мотивы, определяющие действия педагогов. Взаимодействие должно быть выверено и психологически, и гуманистически. В данной лекции были рассмотрены, в конечном счёте, именно эти аспекты – принципы гуманизации педагогического взаимодействия и психолого-педагогические условия его эффективности в процессе реализации ФГОС.

**ЛИТЕРАТУРА**

Закон «Об образовании в Российской Федерации», введён в действие 1 сентября 2013 года.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 17 мая 2012 г., № 413.

Выступление В. В. Путина на VI Всероссийском педагогическом съезде 31 мая 2011 года.

Путина В. В. Россия сосредотачивается // Известия. – 2012. – 16 янв.

Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации от 12 декабря 2012 года.

Основы научного образования в современной школе // Педагогика. - 2004. - № 10. -С.7

Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Изд-во «Логос», 2002.

Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В.Давыдова). – М.: Гардарики, 2002.

Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Под ред. В.В.Рубцова. М., 2010.

Стандарты второго поколения. Как проектировать универсальные учебные действия. М, 2010.

Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба, М.,2008.

Шиянов Е.Н., Котова И. Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов н/Д, 1995.